



## FRUIÇÃO E PRAZER NO ENSINO DE LITERATURA

PINTO, Francisco Neto Pereira<sup>1</sup>

**RESUMO:** As discussões aqui apresentadas se inserem no campo da didática da literatura e estabelecem como objetivo refletir sobre os conceitos de fruição e prazer, enquanto sentimentos derivados da leitura literária, e suas implicações para o ensino literário. Nosso ponto de partida é a controvérsia instaurada pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em relação ao uso dos referidos conceitos pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois, consideramos como alguns trabalhos teóricos do campo da didática da literatura têm usado os termos fruição e prazer como designativos de diferentes tipos de leitura. Segundo nosso entendimento, tais usos, no geral, resultam em equívocos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura. Fruição. Prazer.

**ABSTRACT:** The discussions presented in this text insert itself in didactic of literature field and set as aim to reflect on fruition and pleasure concepts, as feelings obtained by means literature reading, as well your implications to literary education. We start discussing about a controversy established by Orientações Curriculares Nacionais, to the Ensino Médio, regarding the use of these concepts by Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, to the Ensino Médio. Then, we consider as some theoretical works of didactics' literature field have had used the fruition and pleasure terms to designate different types of readings, which generally results in misunderstanding.

**KEYWORDS:** Literature education. Fruition. Pleasure.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste texto é desenvolver uma reflexão sobre o uso do termo *fruição* conforme frequentemente aparece em trabalhos que se inserem no amplo campo da didática da literatura. Não raro, em reação ao tradicional ensino da literatura pautado pela historiografia literária ou mesmo pelo uso do texto literário para ensino de gramática, vemos recomendações no sentido de que se privilegie, em sala de aula, o contato efetivo entre o aluno e a própria coisa literária, de modo a propiciar a

experiência literária, buscando, assim, promover a ocorrência da fruição da obra de arte. No entanto, quando encontramos este tipo de colocação, geralmente o termo é empregado no sentido de uma leitura recreativa ou, para utilizar expressão de Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013, p. 23), para se referir à “dimensão subjetiva da leitura”, quer dizer, uma leitura prazerosa, deleitosa, de identificação.

Esta nossa afirmação, conforme iremos mostrar, encontra respaldo tanto em documentos oficiais voltados à educação básica, quando tocam no assunto do ensino de literatura, quanto em muitos textos teórico-didáticos voltados ao campo da didática literária. Contudo, entendemos ser defensável a tese de que, partindo dos saberes já estabelecidos no campo dos estudos literários, tal emprego do termo *fruição* é inadequado, requerendo, então, um olhar mais de perto, questão que foi posta pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Literatura* – OCEM (2006), porém abandonada sem maior clarificação. Este texto, então, detém-se primeiramente na análise da situação instaurada a partir de documentos oficiais para, depois, se voltar a alguns exemplos retirados de trabalhos teórico-didáticos literários e, por fim, a discute do ponto de vista de Roland Barthes (2002) e Hans Robert Jauss (2002).

## FRUIÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS E TEXTOS TEÓRICOS

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (2000) definem-se como diretrizes para a escola média e toma como referência a expectativa de gerar um ensino que atenda às necessidades de uma formação discente para o mundo contemporâneo. Para tanto, o documento busca definir os limites de cada área e disciplina e seus respectivos conhecimentos em um corte “sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (BRASIL, 2000, p. 6)<sup>2</sup>. Nos PCNEM, *Literatura e Língua Portuguesa* não constituem disciplinas separadas, ao contrário, o estudo literário “integra-se à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18) e o texto literário passa a ser encarado como um gênero textual, ou discursivo, tal como o jornalístico e outros, e isto pode ser constatado quando o documento diz: “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 8).

Não há, porém, muitas referências neste documento sobre as especificidades com que o texto literário deva ser trabalhado, mas há algo notável na passagem que preconiza que “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para o segundo plano” (BRASIL,

2000, p.18). Parece haver aí primazia do texto literário, ele mesmo, em detrimento do tradicional uso do texto artístico apenas para ensino de gramática e história da literatura, a partir da qual o objeto literário comparece apenas como exemplar de escolas literárias, conjunto de obras de um autor e estilos ou como testemunho de momentos históricos, quadros sociais, tendências políticas, econômicas etc.

Se, por um lado, a história da literatura é um aspecto secundário no trabalho com a leitura literária, e se o texto mesmo é ele o protagonista nesse processo, por outro, não é isto o que o documento destaca quando ressalta as competências e habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. As diretrizes, no tópico investigação e compreensão, para o trabalho com a linguagem, dizem: “recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p.14).

É interessante notar que, enquanto diretrizes que almejam uma escola que dê conta de formar alunos preparados para o mundo contemporâneo, os PCNEM vacilam entre duas visões quanto ao ensino de literatura: uma que procura colocar o texto literário como objeto de estudo, relegando, portanto, a historiografia literária a segundo plano, e outra, que acaba por incentivar essa mesma prática viciosa. Há uma vontade de superação latente no espaço das diretrizes, mas, também, a persistência da tradição, que, no documento, aparece reforçada duplamente, ou seja, como competência e habilidade definidas para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, bem como para a disciplina específica de língua portuguesa, à qual foi incorporada a literatura.

Dado o caráter bastante geral e vago dos PCNEM (2000), o que gerou uma certa indecisão quanto a como trabalhar com as competências e habilidades ali propostas para as áreas e disciplinas consideradas, as *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+Ensino Médio (2002)*<sup>3</sup> se propuseram a conferir desenvoltura, notadamente de caráter pedagógico, às diretrizes emanadas naquele documento. Cumpre destacar que, de entrada, os PCN+ opõem-se ao estudo da literatura que se reduz à memorização mecânica das características de determinado movimento literário e, à medida que avançamos em sua leitura, percebemos que elas alargam o estudo do texto literário de modo a abarcar um leque maior de percepção, como atenção à relação entre “texto e contexto sociocultural de produção e recepção; escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas” (BRASIL, 2002, p. 58).

Evidenciam-se aí passos à frente quando relacionamos essas orientações às

diretrizes dos PCNEM (2000), dado o fôlego que ganha o estudo do texto literário com a possibilidade de exploração tanto de sua estrutura interna quanto de relacioná-lo àquilo que lhe seria exterior, o que inclui, certamente, os saberes construídos pela história da literatura. Quando, neste tipo de abordagem, partindo do texto ele reclama para seu entendimento sua exterioridade, significa que, de acordo com Antonio Candido (2000), esses elementos se tornaram internos, pois passaram a desempenhar um certo papel na constituição da estrutura do texto. É com este entendimento que lemos as seguintes palavras dos PCN+: “a leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes” (BRASIL, 2002, p. 58), pois poderá ultrapassar os meros exercícios de erudição e estilo e resultar, pois, em uma maior participação do estudante do potencial significador do literário. As orientações complementares reforçam o compromisso expresso nas diretrizes dos PCNEM (2000) com a formação de leitores na escola média e operam um recorte no universo dos conteúdos do estudo da literatura ao recomendar que:

o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

Isto não significa, porém, que a história da literatura não tenha seu lugar nos estudos do texto literário no âmbito dessas orientações, uma vez que o próprio documento, na página 66, diz ser necessário esses conhecimentos para que o aluno entenda o contexto sociocultural no estudo da cultura. Importante enfatizar, também, que os PCN+ não restringem a aprendizagem à apreciação de bens culturais nacionais, pois, como ressaltado na página 69, aí devem ser incluídos bens produzidos no local, no país ou em outras nações, o que permite que se ampliem as visões de mundo e se enriqueça o repertório cultural. É bom que se diga que, por ocasião da consideração acerca da competência textual, no tópico em que as orientações complementares propõem procedimentos para desenvolvimento desta competência por parte do aluno, o documento destaca alguns procedimentos de análise literária para o trato com o texto artístico, tanto o narrativo como o poético. Dentre os procedimentos para o primeiro tipo, encontramos referências à análise que pode ajudar o aluno a reconhecer características típicas do texto narrativo ficcional tais como: narrador, personagens, espaço, tempo, conflito e desfecho e, quanto ao texto poético, destaca os recursos prosódicos, como rima, ritmo, assonância, aliteração e onomatopéia.

Além desta e outras referências à estrutura composicional do texto literário, os PCN+ também destacam o estudo literário segundo as perspectivas temática,

histórica e da relação entre diversos tipos de artes. No entanto, é digno de nota que, tal como os PCNEM, os PCN+ não fazem distinção entre *Língua Portuguesa e Literatura*, ou seja, esta integra aquela como um gênero textual ou discursivo, muito embora como um tipo especial de texto dentre os produtos mais caros às sociedades letradas, que são escritos. Uma questão bastante controversa nos PCN+ é a ênfase na história da literatura na parte do documento que trata das competências gerais, no eixo investigação e compreensão. O texto das orientações complementares recomenda o seguinte como competência geral no estudo da literatura:

recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial (BRASIL, 2002, p. 74).

Sobre esta orientação e outras passagens similares dos PCN+, as OCEM (2006) reagem afirmando que este posicionamento pode ensejar a reafirmação da prática de estudo da história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e a identificação das características de escolas literárias. Vemos, assim, nos PCN+, o mesmo que vislumbramos nas diretrizes dos PCNEM – uma tensão entre o desejo de superação da tradição e seu inverso, a reafirmação da manutenção do tradicional ensino literário com ênfase na história da literatura. A questão central para nossa discussão, no entanto, encontra-se no ponto em que os PCN+ tratam do desfrute da obra de arte, ou fruição, fazendo o seguinte comentário:

#### Fragmento I

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens – , depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (BRASIL, 2002, p. 67).

Inferimos deste trecho que *fruir* um texto literário relaciona-se a aproveitá-lo satisfatória e prazerosamente, pendendo mais para uma leitura recreativa, para utilizar os termos de Anne-Marie Chartier (1999). Trata-se de uma forma de ler mais atenta *ao que se diz* do que *ao como diz*, exigindo, para tanto, atenção mais ao *conteúdo* que à *forma*, quer dizer, o prazer e a satisfação advêm da identificação daquele que lê com *o que é dito* e não por observar os *artifícios empregados para se*

*dizer o que é dito*. Será precisamente esta visão de fruição que será contestada pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de literatura* – OCEM – (2006), às quais daremos atenção agora. As OCEM constituem um deslocamento em relação à literatura e seu ensino, isto quando considerarmos o tratamento dispensado a estes pontos pelos PCNEM e os PCN+ e, de um modo geral, podemos dizer que esse documento se traduz em um acolhimento, na esfera oficial, dos saberes dos campos do letramento literário e da didática da literatura, o que importa em institucionalização dos conhecimentos dessas áreas de investigação.

As Orientações dialogam com uma longa e respeitada tradição no que concerne aos estudos literários, e um exemplo disto é o conceito de literatura, que é buscado em Aristóteles e, nesse caso, ao contrário do que acontece nesses outros documentos oficiais, literatura deixa de ser considerada apenas um gênero textual ou discursivo e tem sua especificidade resgata como “arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 52). Para este documento, o ensino da literatura deve ser feito mediante os textos literários que, às mãos do leitor, podem instaurar a experiência estética. Por seu turno, a história da literatura de vez é deixada em segundo plano e comparece como um aprofundamento que deve ser implementado na última etapa do ensino médio. Nos termos das OCEM:

estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados (BRASIL, 2006, p. 77).

Não é de somenos importância este postulado para o ensino de literatura no ensino médio, posto que, por essas orientações, esta etapa dos estudos deixa de ser um período corrido em que toda uma tradição literária tenha de ser passada em revista para, então, dar lugar a uma fase de efetivo contato entre o texto literário e o aluno. Desta forma, o texto literário deixa de comparecer apenas como ilustrativo de épocas e estilos para ser, às mãos do estudante, o centro da atenção nas aulas de literatura, e a educação literária não será mais feita mediante a história literária, mas efetivamente com o objeto literário. De fato, como diz Gabriela Rodella de Oliveira (2013, p. 74), as OCEM vieram para “resolver as diferenças presentes nos vários discursos enunciados pelo governo” em seus mais variados documentos que tratam da literatura e seu ensino na educação básica brasileira. Dentre tais diferenças podemos apontar a questão da *fruição* do texto literário que, do modo como aparece no texto dos PCN+, é bastante problemático do ponto de vista das OCEM, como se pode observar do excerto a seguir:

### Fragmento 2

Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade (BRASIL, 2006, p. 59).

Atentemos para o alerta que faz soar este documento oficial, neste fragmento, de que o sentimento que a leitura de *fruição* desperta não se confunde com *divertimento* ou *palatidade*. Olhando por este prisma, começamos a perceber que os dois fragmentos destacados, 1 e 2, remetem a sentidos bem diferentes do que seja fruição, pois, ao passo que o primeiro reafirma o caráter recreativo, o segundo o nega. Porém, a definição apresentada pelas OCEM não delimita muito bem o que seria a fruição e, nesta direção, vejamos o que é dito no fragmento seguinte:

### Fragmento 3

Dada a dificuldade, mas também a necessidade de utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto (BRASIL, 2006, p. 59-60).

Considerando que as OCEM foram produzidas tendo em vista profissionais da educação da escola média, não seria demasiado dizer que a definição oferecida no fragmento 3 é um tanto vaga, dado que não esclarece como se dá essa apropriação, se por identificação do leitor com *o que é dito no texto* ou se pelo *arranjo da linguagem*, se por ambos, ou, ainda, se de outras maneiras. De modo similar, como se dá tal participação do leitor na construção dos significados do texto? O ponto a que gostaríamos de chegar é que, tendo em vista esses dois documentos oficiais, os PCN+ e as OCEM, e suas posturas divergentes quanto a que tipo de leitura valorizar na escola, não seria de se estranhar se muitos educadores também ficassem em dúvida quanto a que leitura literária cultivar. Contudo, não são somente os documentos já indicados que apontam para distintas maneiras de compreender fruição, mas também o fazem trabalhos teóricos no campo da didática da literatura, como mostramos na exposição que segue.

O fragmento a seguir foi retirado de um artigo que versa sobre o letramento literário em contexto escolar, mais especificamente sob o tópico *os modos de ler*, e,

ainda que não tenha a pretensão de conceituar *fruição*, deixa entrever o que a autora entende por leitura de *fruição*. Vale notar que o texto é de autoria de uma estudiosa do campo do letramento literário e ensino da literatura e está inserido em uma coletânea que versa sobre letramentos.

#### Fragmento 4

Uma *leitura fruição*, sem o compromisso de deveres, ler pelo prazer de ler, sem nenhuma cobrança (FERNANDES, 2011, p. 339 – ênfase no original).

Percebemos, do fragmento 4, que a concepção de *fruição* de Fernandes coincide com a mesma sustentada pelos PCN+, já apresentada no fragmento 1. Remetem, ambas, a uma leitura por divertimento, por deleite, por prazer gratuito, sustentado apenas pelo próprio interesse em ler, pelo ler sem cobrança, identificando-se com o bovarismo, para utilizar expressão empregada por Daniel Pennac (1993). O próximo fragmento foi retirado de um livro bastante conhecido de um influente estudioso do campo do letramento literário, que, ao defender o potencial formativo da literatura, compreende que a escola seja o *lócus* privilegiado para a formação de leitores literariamente letrados. No entanto, para que tal formação ocorra, o autor faz a seguinte advertência que dá a ver sua ideia do que seja *fruição*:

#### Fragmento 5

a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao *entretenimento* que a leitura de *fruição* proporciona (COSSON, 2007, p. 26 – ênfase nossa).

Percebe-se, deste fragmento 5, que *fruição* relaciona-se a uma leitura literária de entretenimento que, na visão do autor, não se equipara à leitura da qual a escola deveria se ocupar, dado que a tarefa da instituição educacional seria buscar algo que está além do que a leitura de *fruição* pode proporcionar. Percebemos que, diferentemente do posicionamento assentado no fragmento 4, o autor do fragmento 5 concorda e, ao mesmo tempo, discorda do que foi colocado nos fragmentos 1 e 2, quer dizer, do que é expresso tanto pelos PCN+ como pelas OCEM. Concorda com os PCN+ quanto ao que compreende por *fruição*, que remete à ideia de divertimento, prazer, deleite e entretenimento e, neste ponto, destoa do entendimento das Orientações. Contudo, por outro lado, faz coro às mesmas Orientações por dizer que a escola deve visar a mais que a leitura recreativa, de modo a promover o letramento literário, cujo processo culminaria com a análise literária que, para o autor, franqueia

“uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2007, p. 29). Entendemos que esses exemplos bem ilustram as diversas acepções para fruição que comumente vemos circular em textos voltados ao ensino da literatura na educação básica no Brasil.

## EM TORNO DO PRAZER E DA FRUIÇÃO

Útil nos é, neste momento, a diferenciação que faz Barthes (1993) entre prazer e fruição, que, embora fenômenos distintos, não são, em seu pensamento, excludentes. O primeiro relaciona-se ao contentamento, ao passo que o segundo ao desvanecimento, isto porque o prazer envolve a euforia, a saciedade e o conforto, e a fruição, por sua vez, está relacionada à agitação, ao abalo e à perda. O prazer, assim, volta-se para a emoção, à medida que, como declara o autor, a fruição é intransitiva e está “fora de qualquer finalidade imaginável” (BARTHES, 1993, p. 68). O prazer é agradável e a fruição pode até mesmo aborrecer, pois é forjada na tensão que se estabelece entre o texto e o leitor, do que resulta para este último perda e desconforto, pois o texto de fruição é aquele que, ainda nas palavras de Barthes (1993, p. 22), “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”. Entendemos, então, que a fruição advém da crise que a obra é capaz de fazer abater sobre o leitor, de colocá-lo em choque com seu universo até então conhecido, podendo daí o leitor derivar ou não o prazer.

Compreendemos que o prazer se coloca para o sujeito pela operação seletiva que este impõe ao texto – desfruta do que lhe interessa e descarta o que lhe é inútil, quer dizer, corre, salta, ergue a cabeça, torna a mergulhar no texto, para parafrasear Barthes (1993), pois no prazer, como diz Leila Perrone-Moisés (2002, p. 81), “o sujeito é dono de si e de seu deleite”. Em uma leitura prazerosa, desrespeitamos a integridade do texto – o ritmo imposto pela escritura – e, nesse sentido, a

### Fragmento 6

própria avidez do conhecimento nos leva a sobrevoar ou passar por cima de certas passagens (pressentidas como ‘aborrecidas’) para encontrarmos o mais depressa possível os pontos picantes da anedota (que são sempre suas articulações – o que faz avançar a revelação do enigma ou do destino), saltamos impunemente (ninguém vê) as descrições, as explicações, as considerações, as conversações (BARTHES, 1993, p.

17-8 – ênfases no original).

Percebemos, deste fragmento 6, que, na leitura prazerosa, o sujeito leitor seleciona aquilo que lhe interessa no texto, dispensando o que seria aborrecimentos; avança, portanto, de pontos a pontos do texto que lhes satisfaçam a curiosidade. Trata-se, assim, de comodidade, de conforto, de, como se pode apreender da fala de Perrone-Moisés (2002), controle sobre o próprio prazer. Neste regime de leitura, para voltar a Barthes (1993), ignora-se o jogo de linguagem, ao passo que, na leitura de fruição, é exatamente isso que será considerado, acrescentando-se o intenso desejo do sujeito pelo texto em sua totalidade – uma obsessão por todo o texto, pela sua integralidade. Vejamos, neste sentido, o fragmento 7:

Fragmento 7

a outra leitura [de fruição] não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheado da significância (BARTES, 1993, p. 19 – ênfases no original).

Fruição e prazer, então, seriam dois jogos de linguagem que podem assim ser entendidos segundo uma ilustração elaborada por Batista de Lima (1998). No trecho seguinte, o primeiro jogo de linguagem corresponde à leitura de prazer, ao passo que o segundo à de fruição. Nos próprios termos do autor:

um trabalha os jogos de linguagem; o outro não deixa passar nada. O primeiro é rede de malha grande onde só os grandes peixes encaixam, o outro é de malha fina onde os peixes encaixam, os mínimos inclusive, e a flora marítima, o alimento do peixe também, enfim, onde o mar é pescado e em mim se instala, para que eu o povoe de peixes de minha criação (LIMA, 1998, p. 20).

Ao contrário do que ocorre na leitura de prazer, na leitura de fruição o sujeito não tem controle sobre seu prazer, nesta ele se perde, é arrebatado. O leitor valoriza, neste caso, o trabalho que é feito com a linguagem, compreende que nada está e do modo como está no texto por acaso e o deseja intensamente; arrebatado, pois, pelo jogo de linguagem, com seu *folheado*, o leitor pode fruir, posto que, como diz José Luiz Fiorin (2008, p. 45-6), “fruir um texto literário é perceber essas recriações do conteúdo na expressão e não só compreender os significados”. Parece-nos, neste ponto, haver uma convergência de sentidos entre o que é expresso neste fragmento

7 e no 3 – OCEM –, segundo a acordância de que *fruição* não se confunde com palatibilidade ou divertimento, pois sua possibilidade de ocorrência sustenta-se no *como* o texto diz o que é dito e não *no que* propriamente o texto diz, em *seu conteúdo*, afastando, desse modo, do entendimento que os PCN+ fazem veicular para leitura de fruição.

Vale, contudo, um esclarecimento sobre o prazer em Barthes: seu prazer é linguístico e não emocional, entendendo-se neste caso que não provém da identificação do sujeito leitor com o conteúdo ou personagens do texto, quer dizer, tanto na leitura de prazer quanto na leitura de fruição o que entra em consideração é o trabalho com a linguagem, variando, porém, o grau de compromisso com este tipo de trabalho. Nesta direção, veja-se o que diz Barthes (1993, p. 18): “o que eu aprecio, num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo”. Talvez seja por isso que, ao longo de *seu prazer do texto*, encontramos expressões como *prazer textual* e *prazer verbal*, assim sendo, para utilizar as palavras de Jauss (2002, p. 95), “Barthes reduz o prazer estético ao regozijo em face da linguagem”. Compreendemos que este tipo seria apenas em parte apropriado para descrever o tipo de prazer a que se referem, por exemplo, os PCN+, pois, devido ao que já explicitamos, eles veiculam a ideia não somente de uma leitura segundo a qual se tem a liberdade para ir e vir na narrativa ou mesmo de selecionar o que for de interesse em um poema como também a possibilidade de se identificar emocionalmente com personagens e com o conteúdo do texto literário.

Olhando por este ângulo, podemos relacionar este tipo de prazer àquele já elaborado por Aristóteles em sua *Poética*, o prazer catártico<sup>4</sup>. Aristóteles fala, por exemplo, de uma *emoção trágica* e, quanto às ideias de um texto trágico, em seus termos, “divide-se em demonstrar, refutar, *suscitar emoções* quais compaixão, temor cólera e todas as congêneres, e ainda exagerar e atenuar” (ARISTÓTELES, 2005, p. 40 – ênfase nossa). Gostaríamos de destacar que, segundo nosso entendimento, a emoção de que fala Aristóteles, neste trecho, vai além do fascínio pela linguagem, ultrapassando, portanto, a ideia de prazer que vislumbramos em Barthes, pois envolveria o estado de ânimo e a psique do espectador, que, inclusive,

#### Fragmento 8

pode ser afetado pelo que se apresenta, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (JAUSS, 2002, p. 87).

Esta certamente é umas das leituras que se pode fazer da catarse aristotélica, embora não seja a mais aceita e valorizada. Acreditamos que esta visão articula o tipo

de prazer endossado pelos PCN+ para a apropriação que se pode fazer das artes, em particular da literatura, no espaço escolar. Entretanto, como tentamos mostrar, não é o suficiente para que se possa dizer ser uma leitura de *fruição*, uma vez que este tipo demanda maturidade na lida com os arranjos de linguagem próprios de um tipo de arte que se faz com palavras. Quer dizer, fruir um texto literário pode ser que acompanhe um prazer que se obtém por desvendar as tramas incrustadas nos tecidos da linguagem e não no conteúdo, ou seja, aquele que se consegue pela identificação emocional com *o que* do texto e pela conseqüente descarga prazerosa que se experimente neste tipo de operação. Em todo o caso, conseguindo a escolar um ou outro ou, ainda, o que é melhor, ambos, seria ganho, pois, afinal, o que temos são diferentes fontes de alimentação para o *prazer de ler*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este texto com algumas ideias em mente, aceitando, contudo, que outras conclusões seriam possíveis. Em primeiro lugar ressaltamos que, no geral, o termo *fruição* é empregado para designar uma leitura do texto literário voltada para o deleite, para a recreação, do tipo em que a imaginação e a subjetividade do leitor se conjugariam às do autor, configurando-se como um processo em que o *dito* receberia mais atenção do que propriamente o *como* se diz o que é veiculado no texto e, como percebemos, esta é uma concepção acolhida e encorajada pelos PCN+. Por outro lado, as OCEM contestam esta compreensão de *fruição*, parecendo se filiar à ideia de uma leitura mais atenta ao *como* se diz o que é dito no texto literário, ou seja, o conteúdo não seria indiferente à forma, de modo que, em uma leitura de *fruição*, o leitor gozaria não com o conteúdo, mas com o jogo de linguagem, que é próprio da arte literária pôr em cena.

O segundo ponto é que mesmo trabalhos voltados para o ensino de literatura na educação básica usam o termo *fruição* com o mesmo sentido que o fazem os PCN+, contudo não necessariamente para incentivar o tipo de leitura que o termo presumivelmente designaria. Não acreditamos que seja assim por um suposto desconhecimento dos autores, mas talvez isso indique que o termo esteja sendo recoberto por esse novo sentido. De qualquer forma, e esta é nossa terceira colocação, compreendemos que há, sim, diferença em se promover uma leitura de *fruição* ou de prazer, conforme as concepções que aparecem nos PCN+ e nas OCEM, pois essas distintas maneiras de ler apontam para *os valores* socialmente estabelecidos para leituras consideradas culta e legítima ou leiga e inapropriada para o texto literário. Tais valores,

evidentemente, são construídos e se modificam tal como a sociedade e a escola; um alerta, contudo, achamos ser necessário – precisamos ainda deixar claro em que terreno estamos nós e nossos alunos pisando.

#### NOTAS

- <sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, e professor de Língua Portuguesa do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos, campus de Araguaína. E-mail: fneto@uft.edu.br
- <sup>2</sup> Uma crítica refinada ao modo como a literatura foi inserida no PCNEM pode ser encontrada em Perrone-Moisés (2006).
- <sup>3</sup> Uma análise mais detalhada sobre o ensino de literatura nos PCNEM, PCN+ e OCEM pode ser encontrada em Vieira (2008).
- <sup>4</sup> Convém assinalar nossa ciência quanto à pluralidade de leituras, conflitantes até, que o conceito de catarse, buscado em Aristóteles, tem suscitado. Nesta esteira ver, por exemplo, Duarte, 2002.

#### REFERÊNCIAS

- ARISTÓTLES. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. 12 ed. São Paulo: Cutrix, 2005.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Buinsurg. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.
- \_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares Nacionais*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.
- CHARTIER, A. M. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. Tradução de Maria Lúcia Jacob Dias Barros. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 59-69.
- COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2007.
- DUARTE, R. et al. *Kátharsis*: reflexos de um conceito estético. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.
- FERNANDES, C. R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs). *Nas trilhas do letramento*: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, Dourados, MS: editora da UFGD, 2011, p. 321-348.
- FIORIN, J. L. *Em busca do sentido*: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 85-104.

LIMA, B. do sabor do texto ao prazer da leitura. *Rev. de Letras*, n. 20, v. 1/2, p. 19-22, jan/dez. 1998.

OLIVEIRA, G. R. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

PENAC, D. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, L. Lição de casa. In: BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leila Perrone Moisés. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2002. p. 51-89.

\_\_\_\_\_. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade* (USP), v. 9, p. 16-29, 2006.

ROUXEL, A.; LAGLAND, G. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A. LAGLAND, G.; RESENDE, N. L.R. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.