

Para além da tensão entre o dever e o prazer de ler: por uma proposta de compromisso com a leitura

Beyond the tension between the duty and pleasure of reading: towards a proposal for engaged reading

Guilherme Lentz da Silveira Monteiro ¹
Bruna Fontes Ferraz ²

RESUMO

Percebe-se, por um lado, que a leitura é elemento indispensável ao desenvolvimento humano em seus aspectos cognitivo, intelectual, pessoal e sociopolítico e, por outro, uma expectativa de que ela seja fonte de ludicidade e satisfação. Tal diversidade de propósitos impacta a promoção de práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, as noções de prazer, direito e dever são tensionadas através do cotejamento entre as contribuições de autores como Candido (2012), Castrillón (2011), Pennac (1997), Barthes (1988, 2015), Freire (2011) e Soares (2005). A reflexão sobre a imprescindibilidade da leitura à luz dessa reflexão leva à proposta de um questionamento ao dogma do prazer em favor de uma política de compromisso no âmbito da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Formação do leitor. Compromisso com a leitura.

ABSTRACT

It is clear that reading is an indispensable element for human development in its cognitive, intellectual, personal, and socio-political aspects, and it is also expected to be a source of playfulness and satisfaction. Such diversity of purposes impacts the promotion of reading practices inside and outside the school environment. Therefore, notions of pleasure, right and duty are strained through the comparison between the contributions of authors such as Candido (2012), Castrillón (2011), Pennac (1997), Barthes (1988, 2015), Freire (2011), and Soares (2005). The reflection on the indispensability of reading in the light of this reflection leads to the proposal of questioning the dogma of pleasure in favor of a commitment policy in the realm of reading.

Keywords: Reading. Reader education. Engaged reading.

¹ Doutor e mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte/MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-8491>. E-mail: guilhermelentz@gmail.com.

² Doutora e mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte/MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9136-6838>. E-mail: bruna.fferraz@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Uma tensão entre gosto e necessidade paira sobre a leitura. Entre professores, estudantes, suas famílias, são recorrentes discussões que envolvem noções como as de importância, prazer, obrigação, direito e dever, em geral tomadas de forma abstrata, pouco criteriosa, a partir de dados frágeis e com muita atenção a experiências individuais localizadas, que muitas vezes estão associadas à vivência escolar. Não faltam relatos de quem teve o interesse pela leitura para sempre sufocado por algum professor que impôs de forma inaceitável a leitura de alguma obra ou, pelo contrário, de quem foi resgatado de sua imobilidade leitora pelo autor de algum gesto mágico, revelador de uma riqueza irresistível e até então oculta. A vivência da leitura aparece ora condicionada a um interesse ou gosto resultante de um acaso de difícil replicação, ora dificultada por um senso de obrigação que, ao contrário, é reproduzido de forma massificada pelo sistema de ensino.

A interferência da escola na seleção dos livros a serem lidos pelos jovens estudantes é, portanto, ambígua e, por vezes, contraditória: por um lado, cabe a essa instituição formar leitores a partir da curadoria de livros; por outro, a indicação de algumas obras, sobretudo as clássicas e canônicas, aliada às práticas pedagógicas de condução dessas leituras, pode culminar com um afastamento do público pretendido. Se, entre os motivos para o fracasso na promoção da leitura literária, é possível apontar a distância entre os textos explorados na escola e o interesse dos alunos, reverter esse procedimento metodológico não necessariamente implica uma ação exitosa, ou seja, por mais que os professores selecionem textos contemporâneos que reflitam o contexto no qual os jovens estão inseridos e apresentem linguagem acessível, textos que sejam de seu interesse, a leitura de um livro não chega a ser suficiente para a instauração de um exercício recorrente da leitura entre esses jovens.

Semelhantemente, a diversificação de práticas pedagógicas parece ter pouco efeito sobre o sucesso da promoção de leitura no ambiente escolar. Por um lado, são bem documentadas as dificuldades envolvidas em práticas já tradicionalmente apontadas como vilãs na formação de leitores, como a determinação de leituras obrigatórias, a discussão de textos limitada a aulas expositivas ou as verificações de leitura através de provas, o que, contudo, não necessariamente se efetiva como empecilho. De fato, com todas as ressalvas, a escola parece ser um espaço privilegiado de exercício da leitura e, uma vez que as pessoas superam essa etapa e adentram a vida adulta, esse hábito parece enfraquecer ou mesmo desaparecer. De outro lado, aparentes investimentos no prazer e esforços de se retirar dos livros o ranço da obrigação e da cobrança escolar, por meio de atividades lúdicas ou de formas alternativas de avaliação, podem minimizar desconfortos momentâneos e propiciar impressões pontuais de sucesso, mas nada indica que a longo prazo contribuam efetivamente para a formação de hábito de leitura ou para o desenvolvimento de um gosto sistemático por ela.

Esse cenário parece se agravar ainda mais num contexto pautado pela soberania das tecnologias digitais, que têm relegado ao livro um papel coadjuvante. Roger Chartier, em "Ler sem livros", texto que deriva de uma conferência que pronunciou em São Paulo em 2019 e que integra o volume *Um mundo sem livros e sem livrarias?* (2020), observa que as leituras realizadas nas sociedades do mundo digital são extraídas, comumente, dos textos das redes sociais, resultando em, cada vez menos, leituras de livros. Em tom a princípio nostálgico, Chartier rememora um mundo em que o objeto livro era escasso e em

que as pessoas efetivamente podiam ler sem livros, no sentido de que as práticas de apreensão e construção de conhecimento envolviam dados, para além de escritos, orais e visuais. Não obstante, o livro tem suas especificidades; em especial, uma “arquitetura” caracterizada pelo fato de que “cada parte, cada capítulo, cada parágrafo desempenham um papel na narrativa, na argumentação ou na demonstração” (2020, p. 165). Chartier aponta que os gêneros textuais mais comuns no universo digital se caracterizam pela brevidade e fragmentação, o que representa um prejuízo à leitura como processo e ao livro como herança.

As conquistas advindas das tecnologias acarretam, assim, inegavelmente, mudanças nas práticas de leitura, que tendem a privilegiar outros suportes e gêneros textuais mais econômicos. Por isso, o autor francês observa que, embora a leitura seja prática corriqueira desempenhada pelas pessoas tanto no mundo físico quanto no digital, o hábito da leitura de livros, em seu formato tradicional, em códice, tem diminuído, levando à própria diminuição do hábito da leitura literária. Nesse cenário, a escola voltaria a exercer papel central na formação do leitor, pois, segundo essa hipótese:

Os leitores que nasceram em um mundo sem livros, ou quase, escolhem outro padrão narrativo no qual a leitura é uma conquista, não uma herança. Na sua memória, a escola desempenha um papel fundamental. Suas leituras mais pessoais são, de fato, as leituras requeridas ou recomendadas pelos mestres e professores. Seus livros e autores preferidos, seus gostos mais íntimos, se conformam com os repertórios escolares mais canônicos. O leitor não entrou na leitura graças a uma biblioteca familiar; se tornou leitor na escola. (CHARTIER, 2020, p. 150)

Porém, esses leitores “sem livros”, conforme a acepção de Chartier, não necessariamente encontram na escola, uma instituição conservadora que pouco acompanha as conquistas advindas do mundo digital, um espaço de promoção à leitura: o ensino de literatura tende a considerar, muitas vezes, a crítica literária, não a leitura e o estudo do texto propriamente dito, o que colocaria a literatura em perigo, para recuperarmos a tese de Todorov (2009) levantada em volume homônimo. Desse choque geracional, irrompem reações mais ressentidas do que afetivas, contrariando, em alguma medida, a afirmação de Chartier, pois a escola, ao impor a leitura, tende a ser vista como uma força capaz de afastar jovens leitores ao invés de formá-los. Afinal, muitos consideram, como Daniel Pennac, que “O verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13).

Assim, sem uma biblioteca familiar que possa promover uma herança leitora, nem o incentivo escolar à leitura que não seja por obrigação, os leitores sem livros tornam-se, por vezes, não leitores. Como garantir, então, o direito à leitura e à literatura num contexto como esse? Afinal, o dever de ler, imposto pelas instituições de ensino, não garantiria esse direito? Estariam os professores condenados a selecionarem obras, única e exclusivamente, do interesse dos alunos, sem a possibilidade de contribuir para um amadurecimento em sua prática leitora? Como incentivar a leitura literária então? Como formar leitores efetivos, leitores de livros literários, num contexto pautado pela presença de “leitores sem livros”? Responder a essas e outras perguntas é o objetivo deste texto, que, pautando-se na ideia de direito – abordada por Antonio Candido (2012) e Silvia Castrillón (2011) –, na de obrigação e dever – conforme tensionada por Daniel Pennac (1997) e discutida por Marisa Lajolo (2012) –, e na de prazer – associada às reflexões de Roland Barthes (2015) –, propõe pensar a leitura como um compromisso do leitor, que assumiria a responsabilidade de ler, mesmo que isso implique lidar com fatores como prazer, obrigação ou dificuldade.

2 O PARADIGMA DA IMPRESCINDIBILIDADE DA LEITURA

A importância da leitura é ponto de consenso. Ela é comumente aceita como condição para a aquisição de vocabulário, o domínio das estruturas linguísticas, a organização do pensamento, a possibilidade de novas ideias, o desenvolvimento de visão de mundo, de consciência política, de cidadania e da própria cognição. Ela pode ser também instrumento de lazer, espaço de divagação, de autodescoberta e autoconstrução e de acolhimento dos mais diversos anseios individuais. No âmbito escolar, especialmente a partir do final do século XVIII, quando passa a ocorrer uma confluência entre disponibilidade editorial e institucionalização das práticas de ensino, a leitura ocupou mais e mais uma centralidade. No que se refere ao saber escolar, técnico-científico, sem leitura não há aprendizagem.

Isso não significa que a leitura não exista fora desse espaço também. Em uma bem conhecida definição, Candido chama

[...] de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2012, p. 18)

O crítico brasileiro conclui, então, que a necessidade de fabulação é inerente ao ser humano, que a desenvolve independentemente da aquisição da escrita. As sociedades ágrafas, por exemplo, apresentam um vasto repertório de produções literárias orais. Tal visão pode levar a uma relativização da percepção da falta de leitura. Seria cabível pensar que as práticas simplesmente tomam múltiplas facetas além da configuração mais tradicional do livro, a de códice, o que poderia contemplar os próprios gêneros digitais, tantas vezes suspeitos de inibirem leitores. Finnegan traz subsídios a esse entendimento ao defender que

[...] não se pode afirmar que em culturas não letradas (ou em grande parte não letradas) os indivíduos são menos criativos, atentos, conscientes de si ou particularmente sensíveis do que as pessoas letradas e, portanto, fundamentalmente diferente em seus modos de pensar. (FINNEGAN, 2006, p. 104)

Paulo Freire também parece concordar com essa visão, ao afirmar, em seu famoso aforismo, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), apontando para uma capacidade leitora inata ao ser humano – o que não significa que ela prescinde de ser trabalhada, incentivada, desenvolvida, aprimorada –, que extrapolaria a habilidade de decodificar signos linguísticos escritos. De fato, a noção de “palavramundo”, proposta pelo pensador, pressupõe que a leitura da palavra escrita incorpore a visão de mundo, a percepção dos contextos e o entendimento das relações entre o que é lido e a realidade extratextual.

Refletindo sobre a pertinência da leitura, Roland Barthes, em seu texto “Da leitura” (1988a), observa que, embora a legitimidade da leitura seja irrefutável, o mesmo não parece acontecer com os objetos necessários para que o ato de ler se efetive. Nesse sentido, à maneira da leitura do mundo constatada por Freire, Barthes considera que, no campo da leitura, “não há pertinência de objetos: o verbo *ler*, aparentemente muito mais transitivo do que o verbo *falar*, pode ser saturado, catalisado, com mil objetos diretos: leio textos, figuras, cidades, rostos, gestos, cenas, etc.” (BARTHES, 1988a, p. 44, grifos do autor).

A definição desse objeto é fundada, assim, para o teórico francês, pela intenção do leitor. Afinal, cabe a ele escolher com qual desses objetos diretos completará o verbo “ler”.

Porém, cabe salientar que o foco se fecha sobre uma concepção mais convencional de leitura, uma vez que, como sugere Finnegan, à medida que as sociedades se tornam mais letradas e o espaço da oralidade diminui, as práticas leitoras dependem mais de uma formação leitora no sentido convencional. Para a autora, “pode-se até alegar”, por um lado, “que os indivíduos, em várias sociedades não letradas, tendem a estabelecer até mais conhecimento com a literatura enquanto crescem do que os das sociedades ocidentais modernas” (FINNEGAN, 2006, p. 79), por outro, lembram-nos Cosson e Paulino, que a forma escrita “é um dos mais eficazes meios de comunicação, até porque nos libera das amarras do tempo e do espaço.” (COSSON; PAULINO, 2012, p. 97). Citado por Finnegan, Phillipotts reflete:

É tão óbvio que a impressão torna o conhecimento acessível para todos, que estamos inclinados a esquecer que ela também torna o conhecimento muito fácil de evitar... Um pastor numa casa islandesa, por outro lado, não poderia deixar de passar suas tardes ouvindo o tipo de literatura que interessava ao agricultor. O resultado é um grau de cultura realmente nacional como nenhuma outra nação de hoje foi capaz de alcançar. (FINNEGAN, 2006, p. 80)

Lajolo (2012) caminha em direção semelhante quando, ao constatar a onipresença da arte nas culturas, percebe também um processo de institucionalização da leitura e do saber pela forma escrita, ao mesmo tempo inclusivo e excludente. Assim, em um mundo em que o conhecimento se torna evitável, como classificado por Phillipotts, a leitura do texto escrito ganha uma imprescindibilidade, de modo que garanti-la passa a ser responsabilidade das instituições familiar, escolar, estatal, que devem assegurar que a intenção de ler do leitor se concentre também na escolha do objeto livro, para além de todos os outros que já tangenciam o verbo “ler” e que tendem a ser priorizados entre os jovens leitores, se comparados ao texto em seu formato mais tradicional.

Paulo Freire também tem a opinião de que a leitura do mundo não basta. Ela deve ser trazida ao ambiente escolar, mas, uma vez tensionada com o saber metódico, é ela mesma objeto de releituras, ou seja, em uma sociedade letrada, a leitura implicaria a própria ressignificação do mundo, em uma capacidade de “transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2017, ebook). Nas palavras de Cosson e Paulino (2012, p. 97), “Quanto mais palavras conhecemos e usamos, maior é o nosso mundo, maior é a nossa compreensão dele” Assim, percebe-se que, por diferentes vias, a necessidade da leitura do texto escrito se impõe.

É preciso, pois, cuidado ao se minimizar o tema da falta de leitura com base na justa legitimação de práticas de oralidade ou na disseminação da palavra escrita nos gêneros digitais. Nas culturas antigas não letradas, havia uma estruturação do pensamento, uma logística textual consolidada, um imbricamento entre essas características e a vivência social, enfim, todo um estilo de existência que era condizente com a ausência da escrita. Ao longo dos séculos, essa estrutura foi acomodada a uma espécie de grafocentrismo, de modo que prescindir da leitura efetivamente representa prejuízos à intelectualidade e à cidadania.

Considerando-se os problemas apresentadas por Barthes para instaurar a pertinência da leitura, além da dificuldade em se delimitar o seu objeto direto – e daí a necessidade de se assegurar o livro entre os vários objetos que complementam o verbo “ler” –, o teórico francês observa que “não existe a possibilidade de se descrever níveis de

leitura" (BARTHES, 1988a, p. 44-45, grifo do autor). É certo que o primeiro deles é o aprendizado do código, das letras, porém, "adquirida essa *technê*, não se sabe onde parar a profundidade e a dispersão da leitura: na captação de um sentido? Que sentido? Denotado? Conotado?" (BARTHES, 1988a, p. 45, grifo do autor). De fato, é a própria leitura que garante essa profusão de níveis: quanto mais uma pessoa lê, mais capaz ela se torna de extrair os sentidos subliminar e profundo de um texto, mais crítica ela se torna e, portanto, mais consciente para compreender o seu próprio entorno.

Essa direção argumentativa tensiona a noção de direito. Se, por um lado, implica uma escolha, por outro, ela pressupõe que os indivíduos estejam capacitados para que possam fazer essa escolha, e isso, sem a leitura, é impossível. Estabelece-se, assim, um paradoxo de escolha: a leitura se torna requisito para uma opção consciente por ela mesma.

3 A IDEIA DE DIREITO NO CONTEXTO DA DISCUSSÃO SOBRE LEITURA

Quando Antonio Candido, em 1988, ano em que foi aprovado o texto final da Constituição brasileira vigente, escreveu "O direito à literatura", o assunto levantado por ele soava, num primeiro momento, como o próprio autor evidencia na abertura de seu texto, "meio desligado dos problemas reais" (CANDIDO, 2012, p. 12); afinal, diante da incumbência de escrever sobre "Direitos humanos e literatura", poucos pontos de contato pareciam tramarmos entre esses dois campos. Colocar a literatura e as artes como "bens incompressíveis", conforme a distinção proposta pelo sociólogo Louis-Joseph Lebret, e, portanto, como um direito humano, exigiu do crítico brasileiro uma consistente argumentação, já que a garantia ao alimento, à casa e à roupa, por exemplo, era uma necessidade vital indiscutível, enquanto a arte e a literatura não alcançavam a mesma condição.

Candido precisa, assim, lembrar que "são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual" (CANDIDO, 2012, p. 17): os direitos à opinião, à crença, ao lazer, à arte, à literatura e à leitura deveriam ser, portanto, assegurados ao ser humano como bens incompressíveis, tais como aqueles relacionados à dignidade física. Em consonância, para Lajolo (2012, p. 114) "por ser politicamente importante, o acesso às artes, às ciências e às tecnologias torna-se um direito".

Trinta e cinco anos após a promulgação da Constituição, a ideia de que a leitura e a literatura sejam um direito e que, portanto, devam ser acessíveis a todos é já amplamente difundida e acatada. Dificilmente, encontra-se alguém que não reconheça sua importância e necessidade, embora esse reconhecimento nem sempre seja convertido em uma prática eficaz de leitura. No entanto, esse direito, tendencialmente assegurado pela escola, aponta para o paradoxo apresentado no final da seção anterior: o de que o direito à leitura e à literatura é, por vezes, rejeitado por aqueles que dele dependem para uma formação completa, crítica, autônoma, libertária e cidadã: os jovens.

Refletindo sobre a crise que abarca o mercado editorial, Chartier – no segundo capítulo do já citado *Um mundo sem livros e sem livrarias?* – constata que a carência de leitura na contemporaneidade, quando a proliferação de acesso aos textos nunca esteve tão facilitada pela multiplicação dos suportes eletrônicos e digitais, atinge problemáticas profundas. Ele aponta que a elucidação das causas desses problemas, embora elas sejam

inferíveis, esbarra em dificuldades metodológicas. Entre estas, está a aferição do impacto do critério socioeconômico, constantemente levantado por especialistas como empecilho para a propagação leitora.

De fato, apesar da irrefutabilidade de tal premissa, o cenário no final do primeiro quarto do século XXI, marcado por uma significativa diminuição da porcentagem de leitores, como atestam os índices da pesquisa "Retratos da leitura no Brasil" (FAILLA, 2021), evidencia que a rejeição à leitura atinge, inclusive, aqueles favorecidos economicamente, fenômeno que parece se alastrar mundo afora. A título de exemplo, o poeta mexicano Gabriel Zaid já expunha algumas inquietações nesse sentido: "o problema não está só nos milhões de pobres que não podem ter acesso aos livros, muitos deles analfabetos, mas nos milhões de universitários que podem ter acesso aos livros mas não o leem (porém, sim, escrevem e desejam ser publicados)" (ZAID *apud* CHARTIER, 2020, p. 79).

O critério socioeconômico parece ser, portanto, insuficiente para justificar uma carência de leitura, sobretudo quando consideramos o fenômeno aplicado aos jovens oriundos do mundo digital; afinal, como denuncia o poeta Gabriel Zaid, mesmo aqueles que têm acesso aos livros e à leitura, como os universitários, não leem ou leem pouco. Isso significa que o problema da falta de leitura atinge todas as classes sociais.

Castrillón considera que "os setores privilegiados da sociedade [...] herdaram, como se herda um patrimônio familiar [...], sua inserção na cultura letrada" (2012, p. 25), mas isso não significa que essa inserção se efetive em práticas de leitura. Trata-se apenas de uma roupagem que tenta legitimar socialmente a distinção social. Conforme observa Magda Soares, em *Linguagem e Escola* (1993), a democratização do acesso à escola não significa a democratização da escola, isto é, os alunos oriundos das camadas populares, que têm sua cultura preterida e rechaçada pelos professores, estariam fadados ao fracasso. Para ela, "como uma instituição a serviço da sociedade capitalista" (1993, p. 15), a escola legitimaria os valores das classes dominantes, ratificando as diferenças sociais.

Ancorando-se na perspectiva social de Pierre Bourdieu, Soares observa como a estrutura social, perpetuada pela escola, baseia-se numa "relação de força simbólica", na qual a dominação de uma classe sobre a outra seria legitimada pelo domínio linguístico, que define "quem pode falar, a quem, e como" (SOARES, 1993, p. 56, grifos da autora). O fracasso escolar das classes populares seria, assim, uma consequência natural para garantir a manutenção de uma sociedade injusta, na qual uns estão fadados a servirem outros:

[...] a teoria do capital linguístico escolarmente rentável nega essa possibilidade e poder de a educação ser instrumento de equalização social e de integração dos indivíduos numa sociedade cujo interesse é, ao contrário, manter as diferenças que, para isso, transforma em deficiências, às quais atribui, para isentar-se de responsabilidade, o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares. (SOARES, 1993, p. 65)

Se a sociedade perpetua injustiças para garantir o mecanismo de controle das classes dominantes e do mundo capitalista, quem pensa no direito à leitura e à literatura se depara com uma realidade na qual essas diferenças entre classes não estariam tão consolidadas; afinal, a imagem de uma elite intelectual, mergulhada em livros, reflete uma tentativa de manter essa distância por meio das aparências, já que, mesmo entre aqueles que possuem capital material e simbólico, a leitura não necessariamente se efetiva.

A relação entre favorabilidade socioeconômica e leitura é, portanto, rugosa. Por um lado, a disponibilidade de recursos, o acesso a bens culturais, a possibilidade de aquisição de livros, tudo isso, em tese, poderia contribuir para a prática leitora. Por outro

lado, falta sustentação à tese de que a existência dessas condições efetivamente contribua para a consolidação de hábitos de leitura, e a ideia de uma elite letrada, esclarecida, que assume essa identidade a partir do uso de seus recursos econômicos, parece fantasiosa.

Em sua reflexão incontornável quando se trata de uma aproximação entre as noções de direito, de literatura e, por extensão, de leitura, Candido (2012) defende que é fundamental que se cumpram requisitos econômicos para que todos tenham acesso à literatura. Ele reconhece a importância da arte popular, mas considera necessário garantir às classes populares o acesso aos clássicos. Ao mesmo tempo, salienta que não é porque o rico tem condições de acesso a essa literatura que ele usufrui dela. O crítico brasileiro crê que a humanidade tenha atingido um patamar evolutivo que torna concebível a concretização de utopias como o fim da fome e das desigualdades e em que é consensual que se devem assegurar os direitos humanos. Apesar disso, nem sempre se reconhece a incompressibilidade, ou seja, a indispensabilidade, da literatura.

Se, por um lado, a leitura literária parece ser supérflua num contexto de carências materiais, por outro, respeitadas as garantias básicas de uma vida digna, sua realização é também negada quando os leitores não se sentem interessados pela obra, ou foram obrigados a realizar a leitura, ou não a consideram prazerosa ou suficiente. Diante de tantas restrições, garantir esse direito incompressível parece um gesto quixotesco, de lunáticos professores, que precisam lidar com uma série de mitos que permeiam a leitura, como o do dogma do prazer, sobre o qual se dissertará a seguir.

4 O DOGMA DO PRAZER

É pertinente indagar de onde vem essa ideia. A história da leitura oferece pouco subsídio que necessariamente associe a prática, nos moldes como ela normalmente é vista, a uma atividade de fruição. Diversos estudiosos apontam que, desde seus primórdios, a leitura esteve sempre associada a demandas comerciais, burocráticas e técnicas. Para os sumérios ou os antigos egípcios, como mostra Fischer (2006), a leitura estava associada a demandas práticas, como a contabilização de animais em um rebanho ou o registro de transações comerciais. Comparativamente, os gregos legaram volumosa produção em forma escrita, mas o relacionamento de fruição com a literatura continuou dependendo da oralidade. Tal situação pouco mudou no Império Romano, em que o texto escrito atendia principalmente a demandas oficiais, na Idade Média, quando a leitura mais comumente se associava à prática religiosa, ou mesmo na Europa posterior a Gutenberg, onde, como explicam Febvre e Martin (2019), os livros visavam essencialmente às novas demandas universitárias.

Isso começa a mudar com o crescimento do mercado livreiro e a institucionalização de trâmites editoriais. Deixando claro que a produção de livros sempre esteve condicionada à necessidade de retorno financeiro para os editores, Febvre e Martin mostram como, especialmente a partir do século XVIII, a consolidação da ideia da autoria, se, por um lado, libertou o autor “dos laços que o ligaram por muito tempo à generosidade de um mecenas ou às subvenções do poder público”, por outro, levou-o a buscar grandes tiragens “e portanto tentar agradar um público mais vasto possível”. Isso leva Febvre e Martin (2019, p. 258) a concluir que “toda produção de massa é talvez encorajada em detrimento de uma produção de qualidade”. Assim, relacionado muitas vezes a

demandas mercadológicas, especialmente a partir da Revolução Industrial, o imperativo do prazer e a forma como ele é entendido têm uma história recente.

A ideia da leitura como uma atividade prazerosa, lúdica, parece surgir ou pelo menos se disseminar apenas com a revolução industrial, legitimando uma predileção pequeno-burguesa, que valorizava o gosto em detrimento dos esforços necessários à leitura. Essa visão acaba por ratificar uma hierarquia social, disseminando o mito de que a literatura não serviria às massas, cujo ofício seria, essencialmente, braçal, e não intelectual. Além disso, a concepção que negaria, ao povo, o seu direito à leitura literária tende a hierarquizar os gêneros literários, atribuindo mais valor a uns do que a outros. Sobre essa classificação, Cosson e Paulino (2012, p. 98) observam a distinção que se faz “entre Literatura, com letra maiúscula, e as literaturas adjetivadas ou locucionadas: literatura popular, literatura de massa, literatura de entretenimento, destinando-se a primeira à fruição das elites e as segundas ao consumo do povo”. Essa divisão tende, ainda, a subestimar a inteligência das pessoas pobres, como se elas não conseguissem compreender os sofisticados arranjos sintáticos e linguísticos das obras canônicas, nem as reflexões e críticas suscitadas por elas. Nesse sentido, o dogma do prazer na literatura perpetuaria uma engrenagem social de manutenção do *status quo*.

Contribui para essa postura a difusão, a partir da segunda metade do século XX, de novas concepções pedagógicas que, no entender de Saviani (1989, p. 21), pretendiam levar a escola a mudar “seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”. Nesse contexto, ganha espaço o imperativo de um prazer do texto, talvez sob a influência de uma apreensão apressada da reflexão feita por Roland Barthes em seu conhecido ensaio, originalmente publicado em 1973 (BARTHES, 2015); cabe, porém, enxergar que o prazer de que Barthes fala é o do texto, não o do leitor. Para o leitor, cabe tensionar a ideia do entretenimento, da diversão, da ludicidade, que Castrillón (2012, p. 55) critica tanto por contribuir para que se veja a leitura como “um luxo de elites”, “algo de que se pode facilmente prescindir”, ação meramente recreativa “e, portanto, supérflua”, quanto por reforçar a ingênua expectativa de que ler é fácil, em “oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola”. Em termos da escola e da propaganda, a ideia do prazer desempenha o papel de uma espécie de promessa, que nem sempre se cumpre.

Lajolo (2012, p. 110) localiza apenas no século XVIII o que modernamente se passou a entender como literatura e a ser assim incluído nos currículos escolares, alcançando mais pessoas. Para a autora, apenas no século XIX, com a disseminação do romance, consolidava-se a relação entre leitura e prazer. Isso, claro, não significa que a inclusão do prazer entre os temas associados à leitura não seja legítima, mas contribui para a compreensão de que os usos da leitura sejam historicamente construídos, e essa elaboração continua, permanecendo o entendimento da própria noção de prazer sujeito a recomposições.

A ideia de leitura como entretenimento pode ter raízes também na literatura de folhetim. Como mostra Lacerda (2019), o surgimento desse tipo de literatura, na França de meados do século XIX, obedece a uma necessidade de democratização da informação, por um lado, e de satisfação de demandas capitalistas, por outro, o que leva ao desenvolvimento de novas estratégias de remuneração para os jornais, como o incremento de anúncios e a inserção de textos literários, de modo que, “à medida que a ficção cativasse os leitores a cada capítulo, seria estabelecida uma relação de fidelidade

com o público-leitor" (2019, p. 3). Adequando-se a esse modelo, os autores da época criaram romances estruturados especificamente para esse fim, com o uso de técnicas de captura do interesse dos leitores, como capítulos curtos, compatíveis com o espaço disponível para o folhetim na página de um jornal, cortes bruscos em cenas de ação, que incitassem a curiosidade, e uma constante recursividade, que facilitasse o acompanhamento de tramas já em andamento.

Ocorre que essa mesma lógica industrial, que no século XIX funcionou casualmente como uma força democratizadora da leitura, fundamenta-se em concepções de satisfação que em outros momentos passaram a se chocar com a própria leitura. Ademais, a consolidação de uma prática de leitura calcada na satisfação imediata e no apreço por uma literatura "tagarela", como a classifica Barthes, representa um dificultador para leituras mais desafiadoras.

Como demanda escolar, a leitura é objeto de muitas especulações. Espera-se, por exemplo, que ela seja prazerosa. Essa é uma exigência feita exclusivamente sobre ela. Ninguém cobra que a matemática, a química ou a física sejam sedutoras. Simplesmente se aceita sem muito questionamento que o aprendizado é importante e que ele requer sacrifícios, que devem ser feitos. No que se refere à leitura, diferentemente, o dogma do prazer continua intocado.

Sendo Barthes um autor tão influente, é concebível que em parte se deva a ele, como visto, a consolidação desse dogma. De fato, o que termos como "felicidade", "festa", "paraíso" e "plenitude", usados pelo autor ao discutir o prazer do texto (BARTHES, 2015, p.13), parecem colocar em pauta é o tipo de satisfação que a maior parte das pessoas espera encontrar em um momento de lazer despreocupado ou diversão ingênua, cativante. Tal expectativa, na verdade, é bem diferente da preconizada por Barthes para o texto de fruição, um texto de colisões e de rupturas, que se afasta das margens da sintaxe e da doxa, que se converte em um "folheado de significância" (BARTHES, 2015, p. 18) e exige uma leitura "aristocrática", ou seja, errante, minuciosa, que leva o leitor a redescobrir, a "levantar muitas vezes a cabeça" (BARTHES, 2015, p. 32), em uma atitude de dignidade, insubmissão, prontidão, potência sensual e altivez.

Quem professa o dogma do prazer impõe, por um lado, uma condição muito incerta nas práticas de leitura; por outro, advoga a exclusão de procedimentos de grande importância para que ela ocorra. Isso não significa, é claro, que o prazer no sentido que lhe atribui o senso comum não tenha um lugar no universo da leitura. É preciso deixar espaço para o deleite, mas também investir na metodologia de leitura. Afinal, há poucos indícios de que o acaso da atração por uma obra específica resulte em um compromisso com a leitura duradouro ou em larga escala.

Nesse sentido, o prazer do texto evidenciado por Barthes não pode e não deve ser entendido como sinônimo de entretenimento; ele nem sempre se efetiva como uma prática confortável de leitura, pois o texto de fruição entra em crise com a linguagem, exigindo do leitor uma postura ativa: desconcertando-o por eclodir pressupostos dados, transgredindo suas certezas, colocando-o em posição de embate e confronto. Em última instância, o texto de fruição, ainda segundo o escritor francês, impõe uma perda (2015, p. 44), consistindo, talvez, nisso, sua perversidade; afinal o leitor perde o seu direito à leitura descomprometida, apenas por entretenimento.

É pertinente cotejar essa visão com a de Daniel Pennac (1997), que discute os direitos do leitor. Em uma bem-intencionada defesa de certas posturas de leitura, o autor combate preconceitos e o policiamento contra textos não canônicos, celebra a releitura,

sugere alguns procedimentos, como o recorte de citações, defende a possibilidade de leituras informais e valoriza a leitura em voz alta, manifestando um legítimo temor em relação a ela perder mais e mais espaço. Ao mesmo tempo, em aparente consonância com o dogma do prazer, ele acata sem maiores conflitos o direito à falta de leitura e a leituras fragmentadas e incompletas, movido aparentemente pela tese de que, entre tentativas e desistências, o leitor, com o tempo, forma-se, enfim, espontaneamente.

Tal proposta parece ingênua, pois, com o tempo, o direito por ele reivindicado de não ler não converte não leitores em leitores, mas mantém a postura não leitora dessas pessoas. O risco disso é a formação de uma sociedade acrítica, massa de manobra fácil para ideologias perigosas.

Para Agustini, Leite e Costa (2020), é um erro supor que o objetivo da formação cidadã de estudante possa ser conquistado meramente pela instrumentalização textual, uma vez que “a argumentação não está ligada ao texto, mas aos mecanismos da língua inscritos na história”. Nessa perspectiva, a simples aplicação de uma metodologia didática é falha e limitada, pois “professor e aluno são constituídos por historicidades que determinam as suas condições de sujeito” e os afastam de idealizações. Diante disso, é preciso, na visão dos autores, romper com certo pragmatismo perceptível na educação brasileira, com base no qual, para que os alunos ocupem satisfatoriamente seu lugar no mundo e no trabalho, “há a constituição de um sujeito-aluno repetidor de saberes e não de um sujeito-aluno corresponsável pela construção de saberes” (AGUSTINI; LEITE; COSTA, 2020, p. 18). Se é verdade que “os gestos de leitura são determinados por condições sócio-históricas e ideológicas” (AGUSTINI; LEITE; COSTA, 2020, p. 5), cabe pensar o dogma do prazer ele próprio como parte dessa discursividade criticada pelos autores e como um dado a ser confrontado no processo educacional.

Nem sempre a leitura será prazerosa: por vezes ela será orientada, imposta, porém os resultados da leitura terão sempre, inegavelmente, resultados positivos para o leitor e, conseqüentemente, para a sociedade. Assim, advoga-se a favor de uma política do compromisso: a leitura literária é um direito do leitor do qual ele não deveria se furtar, mas se comprometer em realizá-la, independentemente das dificuldades advindas da linguagem e da leitura.

5 A PROPOSTA DO COMPROMISSO

Arrebatamento, sedução, deleite, curiosidade, absorção por enredos, encontro, identificação com personagens, o entretenimento trivial, tudo isso existe, é claro, no universo da leitura. É sem dúvida gratificante que algumas pessoas vivenciem essas experiências por uma espécie de sorte, de gosto acidental, de encontro casual. É também desejável que, na hipótese de esse acaso não se apresentar, agentes como a escola busquem outras vias de concretização dessa possibilidade, através de incentivo e da oportunização de leituras. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o prazer do texto nem sempre toma alguma dessas formas. Muitas vezes, o que a leitura exige de quem se dispõe a ela é enfrentamento. Muitas vezes, ela toca é por alguma espécie de dor e, em vez de conforto, o que ela traz é inquietude e, por esses caminhos desafiadores, leva a vivências que não são a do deleite consumerista ou da satisfação de um interesse imediato, mas que são também de realização.

A leitura é potencialmente uma experiência de questionamento. Muitos aspirantes a leitores falam de sua apreciação por “livros que atraem”, “livros que prendem”, mas, no

que se refere à formação de leitores, isso significa que, em vez de uma busca pouco realista por uma espécie de magnetismo textual, em vez de uma insistência ingênua na ideia de obras sempre sedutoras ou de algum poder algo metafísico, como o de levar as pessoas a viagens mentais ou a estados de encantamento, é mais promissor o ensino promover a capacidade de concentração, de insistência, de engajamento; não de uma disposição para uma recusa à leitura, que é o que Daniel Pennac efetivamente propõe por trás de sua ideia de direito do leitor, mas de um engajamento e até de uma espécie de método, na linha do que propõe Paulo Freire.

Embora a leitura possa gerar prazer ou entretenimento, esse não pode ser o único critério que leve um leitor a ler um livro, sob o risco de acabar prescindindo de uma formação crítica, consciente e instrutiva. Afinal, a literatura tem um caráter enciclopédico, que pode promover o conhecimento de diversos campos do saber. Barthes, para quem o conceito de prazer, como visto anteriormente, desvincula-se do senso comum, associando-o às ideias de confronto, perda e desafio, ao conjecturar um cenário de impossibilidade da pluralidade de disciplinas a serem estudadas na escola, preservaria uma apenas: a literatura. Em suas palavras: “Se por um qualquer excesso de socialismo ou de barbárie todas as nossas disciplinas fossem retiradas do ensino, exceptuando uma, a literatura deveria ser a disciplina salvaguardada, porque todas as ciências se encontram disseminadas no monumento literário.” (BARTHES, 1988b, p. 19).

Como um monumento capaz de conter todos os outros saberes, a leitura literária excede, e muito, o dogma do prazer, implicando uma transformação daquele que assume o embate e a confronta, página por página. Assim, diversas reflexões põem em xeque esse dogma. Paulo Freire, por exemplo, critica a visão mágica da palavra, isto é, a ideia de que o simples contato com a cultura letrada é suficiente para causar um efeito redentor. Analogamente, Magda Soares desconstrói a ideia do dom, que visa a justificar o fracasso escolar de pessoas socialmente vulneráveis por meio da mensuração de aptidões intelectuais. Contra a ideologia do dom, a autora aponta engrenagens sociais por trás da aprendizagem que naturalizariam as desigualdades. Tais ideias podem iluminar a discussão sobre a leitura também.

Não existe, portanto, uma diferenciação entre leitores e não leitores justificada por aptidão intelectual ou dom, assim como o simples processo de alfabetização não redimirá a sociedade letrada: é preciso, antes de mais nada, assumir o compromisso com a leitura, sujeitando-se às dificuldades presentes no texto e adotando uma postura ativa, do leitor que “levanta a cabeça”, para recuperar a expressão barthesiana aqui já citada, e que vai em busca de informações adicionais. Por esse motivo, Freire se choca frontalmente com Pennac. Em oposição a um direito ingênuo de abandono de um texto, Freire fala do esforço da leitura, evocando a necessidade de uma “seriedade a quem estuda”, inclusive parando para consultas em materiais de apoio, sem uma expectativa mágica de que os sentidos se elucidem por si, mas acolhendo “um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também”. Para o pensador,

Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passear” licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa do sujeito crítico, humilde, determinado. (FREIRE, 2011, p. 105)

A análise da forma literária em busca da compreensão de seu conteúdo é, assim, um de seus traços distintivos, e desvendar e decifrar os sentidos tramados pelo texto, por

mais hermético que ele seja, é tarefa recompensadora para aqueles munidos de espírito resistente, inaptos à desistência. Vale lembrar que, entre as três faces que caracterizam a função da literatura – a construção autônoma da linguagem, por meio da estrutura e de seus significados; o modo de expressão; e um meio de conhecimento (CANDIDO, 2012, p. 20) –, aquela que determina a própria literariedade do texto é a primeira acepção, por pressupor uma forma específica de organizar o pensamento e o mundo. Assim, “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2012, p. 21).

Se, como afirmam Paulino e Cosson (2012, p. 89), “a literatura participa e, em última instância, constitui-se ela mesma um direito a ser assegurado à humanidade”, é pertinente indagar como essa garantia pode ser efetivada. Aceitar o dogma do prazer significa acatar que as pessoas sejam reféns de imediatismos. A leitura está na contramão disso. Se se aceita a imprescindibilidade da leitura para o pleno acesso à cidadania, é preciso garantir que ela aconteça.

Assim, pelo menos dois dilemas devem ser considerados. O gesto educacional está no limiar do autoritarismo. Como escapar disso, se a escola, no entender de Magda Soares, legitimaria as desigualdades da sociedade capitalista? Para Castrillón, na esteira de Candido, a leitura “é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação” (CASTRILLÓN, 2012, p. 19). Como, então, assegurar esse direito sem recorrer à via da imposição, pelo menos até que o hábito da leitura esteja consolidado? Estará a leitura emparedada, por um lado, pelo dogma do prazer e, por outro, pelo imperativo da obrigação?

A leitura tem algo “de individual e ao mesmo tempo de social” (CASTRILLÓN, 2012, p. 9). Castrillón fala da “necessidade de impulsionar ações que garantam uma cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2012, p.19); não se trata, pois, apenas de deleite individual, mas de um requisito extremamente importante para uma sociedade sadia. Se a indicação de textos obrigatórios faz parte do processo de formação do sujeito, a leitura por dever implicaria, certamente, uma experiência transformadora, podendo até converter-se em um hábito do qual não se pode prescindir.

Em resposta a esse dilema, surge a ideia do compromisso, que se associa a um cultivo. Em primeiro lugar, cabe pensar em um compromisso através da leitura: um compromisso com a vivência da cidadania e com a humanidade como característica, com a concretização da vocação ontológica do ser humano, como aponta Paulo Freire (2011). A leitura é ferramenta para a consecução desses objetivos e só ela pode, portanto, ensinar ao homem a relacionar-se e viver em sociedade. Afinal, como diria Italo Calvino:

As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprios, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de considerar os próprios limites e vícios e os dos outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, o modo de pensar ou de não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. (CALVINO, 2009, p. 21)

Reside, pois, no compromisso através da leitura, seu traço humanizador, capaz de assegurar ao homem características essenciais para a vida fraterna em comunidade, tal como já constatara Candido: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2012, p. 24).

Em segundo lugar, há a contrapartida a essa postura: o compromisso da leitura. Isso diz respeito à capacidade da leitura de corresponder às expectativas que se colocam sobre ela. Como até mesmo Daniel Pennac acredita, “se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela” (PENNAC, 1997, p. 145).

Permitir a realização desse potencial requer um compromisso para a leitura. Está em pauta aí a disposição social para que a leitura se concretize, através do engajamento escolar, da difusão de bibliotecas, da disponibilidade de livros, do investimento na formação de profissionais especializados e no desenvolvimento de tecnologias pedagógicas apropriadas, do incentivo familiar, da possibilidade de organização das rotinas de modo que haja espaço para a leitura, enfim, da criação de situações estruturais que propiciem o exercício dessa prática.

Por fim, é indispensável um compromisso com a leitura. Importa aí a conduta individual, do leitor, em relação ao texto que tem em mãos. O leitor deve estar disposto não só a um deleite imediato, mas também às dificuldades que certamente enfrentará, dificuldades que são inerentes à leitura. Tal disposição, é evidente, não pode ser fruto apenas da índole valente de alguns, devendo ser fomentada por uma qualificação específica.

Romper a relação consumerista com a leitura requer algo de rebeldia, na linha do idealismo e da utopia. A ideia de isso acontecer em larga escala não parece muito realista, mas, para aqueles que se dispõem ou se dispuserem a isso, a leitura será sempre fonte de realização e descoberta; tal conquista, porém, é pouco consoladora, na medida em que é insuficiente para que se alcance a dimensão social do compromisso através da leitura.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.; LEITE, J. D.; COSTA, T. M. A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-20, e02021, 2020.

BARTHES, R. Da leitura. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988a. p. 43-52.

BARTHES, R. **Lição**. Tradução de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1988b.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CALVINO, I. O miolo do leão. In: CALVINO, I. **Assunto encerrado** – Discursos sobre literatura e sociedade. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 9-26.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, A. (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 12-35.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, R. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva, 2020.

COSSON, R; PAULINO, G. A literatura no território dos direitos humanos. In: LIMA, A. (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 87-108.

FEBVRE, L; MARTIN, J. H. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FINNEGAN, R. O significado da literatura em culturais orais. In: QUEIROZ, S. (org.) **A tradição oral. Viva Voz**. FALE/UFMG: 2006. p. 66-104.

FISCHER, S. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017. [ebook]

LACERDA, D. O crescimento do mercado editorial impulsionado pela literatura de folhetim no século XIX. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS e IX ENCONTRO DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, 7. 2019, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: USP/ABPHE, 2019. p. 1-30.

LAJOLO, M. Leitura e literatura: direito, prazer ou dever? In: LIMA, A. de (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 109-118.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

Artigo recebido em: 14/06/2023
Artigo aprovado em: 29/08/2023
Artigo publicado em: 06/10/2023

COMO CITAR

MONTEIRO, G. L. S.; FERRAZ, B. F. Para além da tensão entre o dever e o prazer de ler: por uma proposta de compromisso com a leitura. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-15, e02330, 2023.