

# **VOCÊ ESTÁ PROIBIDA DE LER FOTONOVELA: RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS LITERÁRIAS DOS ESTUDANTES E A ESCOLA**

Patrícia Aparecida do Amparo – FEUSP

Agência Financiadora: CNPq

## **Introdução**

As relações mantidas com a cultura por diferentes grupos sociais têm gerado interesse no campo educacional, seja pela observação das maneiras diferenciadas de aproximação com a cultura, seja pela investigação do papel da escola para a formação cultural dos alunos que recebe. A partir dessa problemática, alguns pesquisadores têm pensado sobre as relações entre as disposições adquiridas pelos alunos fora da escola, em seu meio familiar, e o modo como elas entram em jogo no processo de escolarização, rendendo melhores ou piores desempenhos aos alunos.

São fundamentais nessas produções os trabalhos de Pierre Bourdieu (1998), que verificou, a partir de noções como a de *habitus*, de capital cultural, social e econômico, o modo como a escola, a partir de uma posição conservadora com relação à transmissão do que se poderia chamar de uma cultura dominante - que, por sua vez, iria ao encontro das disposições dos grupos sociais dominantes - poderia levar os alunos oriundos de grupos sociais dominados ao fracasso escolar. Bernard Lahire (1997) também investigou as questões anteriormente assinaladas, porém ele elegeu como problema verificar como os grupos sociais colocados em situação de fracasso poderiam obter sucesso escolar. Assim, esse autor procurou o pouco provável ou as situações não esperadas no tocante às aproximações entre grupos sociais dominados e a escola.

Influenciados pelos autores acima, muitos estudos brasileiros têm procurado observar como a origem familiar e as disposições adquiridas em seu meio podem favorecer o desempenho escolar dos alunos, as escolhas escolares e a formação de *habitus* próprio ao ambiente escolar (BRANDÃO, 2010; NOGUEIRA, RESENDE, ALVES, NOGUEIRA, 2012). Esses trabalhos colocam em discussão, portanto, as maneiras como diferentes grupos sociais se relacionam com a cultura, enquadrando as questões tanto do ponto de vista da formação familiar quanto das relações com a escola. Observa-se também que outros trabalhos investigam o fato de que a escola tem recebido alunos de diferentes origens sociais, manifestando formas variáveis de lidar com a cultura, o que repõe a questão de se verificar as maneiras como os alunos se relacionam com ela. Coloca-se em discussão uma ideia de homologia existente entre a cultura que a escola pretende ensinar e aquela praticada pelos alunos. Mais e mais se tem percebido que o ideal de cultura assumido pela escola pode não coincidir com as maneiras como os alunos estão inseridos culturalmente (CANÊDO, 2009).

De modo a contribuir com tais discussões, propomos a observação de como um grupo de mulheres se relaciona com a cultura, particularmente, com os livros, e o que esse saber rende no processo de escolarização. Tomamos como fonte, para tanto, um *corpus* composto por entrevistas feitas com seis leitoras de romances sentimentais, nomeadamente, a coleção de romances *Clássicos Históricos*. Esta é uma publicação comercializada em bancas de jornal, quinzenalmente, pela editora *Nova Cultura*,

conhecida por outras coleções famosas, como *Júlia* e *Bianca*, companheiras das mulheres brasileiras desde a década de 1970<sup>1</sup>. A coleção é ambientada na Europa durante o século XIX e se caracteriza por apresentar histórias de encontros amorosos problemáticos entre as personagens principais. A estrutura narrativa dos romances é bastante esquemática, tendo um início que apresenta as personagens principais e os problemas pelos quais elas terão que superar até encontrarem o final feliz, que sempre acontece, normalmente representado pelo casamento. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, acompanhamos a trajetória leitora de seis mulheres, percebendo como a leitura de romances sentimentais foi se tornando objeto de leitura privilegiado para elas. Assim, coloca-se em jogo a inserção familiar das leitoras, que lhes possibilitou um aprendizado relativo à cultura e uma maneira de circular pela cultura letrada (BOURDIEU, 2007a, LAHIRE, 2006). Ao mesmo tempo, também se discutem as representações das leitoras sobre as formas como a escola assumiu a relação com a cultura estabelecida por elas.

### **1. A inserção social das leitoras pesquisadas**

De modo a construir nosso objeto de estudos, partimos da uma visão exterior ao ambiente escolar, percebendo que ela nos possibilita compreender a partir de outros ângulos questões próprias da escola, como observou Bernard Lahire (1997). Este autor demonstra como a compreensão das relações com a cultura mantidas fora da escola são importantes para a compreensão de como os alunos constituem suas disposições culturais. Assim, pretendemos compreender como essas mulheres criaram entre si uma relação com a cultura letrada e as repercussões dela na escola. Também se pode perceber como são formadas e caracterizadas as práticas culturais em ambientes familiares, sem relação com a escola, mas que se mostram nesta última.

Essa abordagem pode favorecer uma visão mais complexa referente aos indivíduos, notando entre grupos sociais semelhantes relações dissonantes com a cultura. Propomos, portanto, um movimento de caracterização inicial das leitoras conhecidas, notando as especificidades de apropriação dos livros. Continuamos a análise, a seguir, com uma descrição mais geral sobre o que seria a leitura de romances sentimentais e como se constrói em conjunto uma cultura referente aos livros. Assim, coloca-se em cena aprendizados e relações não escolarizadas, mas que exercem papel fundamental na escola, na forma de disposições culturais, *habitus* e capital cultural.

\* \* \*

As leitoras entrevistadas têm como característica predominante a leitura intensiva da coleção *Clássicos Históricos* no momento da realização da pesquisa ou durante um período de suas vidas. Foram entrevistadas seis leitoras: Camila, Fernanda,

---

<sup>1</sup> Além dessa tradição que remete ao século XX, as publicações femininas têm uma forte trajetória no Brasil, remendo-se às traduções do inglês e francês feitas ao longo do século XIX, destinadas ao entretenimento das moças burguesas. (MORAIS, 2002).

Lara, Catarina, Janaína e Marina<sup>2</sup>. No que se refere à idade, as mulheres entrevistadas guardam pouca semelhança: Camila tinha 24 anos no momento da entrevista, Janaína e Marina tinham 29 anos, Fernanda tinha 36 anos, Lara 46 e Catarina 63 anos. Duas delas são solteiras: Fernanda e Camila; três são casadas: Janaína, Marina e Lara; e Catarina é viúva. Isso significou o encontro com mulheres em diferentes momentos de suas vidas.

A trajetória escolar vivida por elas, em sua maioria, é interrompida ou truncada, sendo exceção Camila, que completou, na idade esperada, sua escolarização até o nível superior, tornando-se pedagoga; Lara tem o ensino fundamental completo; Fernanda completou o ensino médio tardiamente, pois precisava desse diploma para continuar o trabalho no funcionalismo público. Janaína, Marina e Fernanda estavam concluindo o ensino superior no momento da entrevista. Pedagogia no caso das duas primeiras e Serviço Social no caso da última. As três indicam trajetórias de escolarização tardia, pois Fernanda, já com 36 anos, consegue fazer faculdade de Serviço Social em uma faculdade particular. As razões para a interrupção de seus estudos foram a indecisão quanto à carreira que deveria seguir (ela queria fazer Psicologia, mas acaba mudando a decisão), a necessidade de cuidar da mãe e dos sobrinhos e a impossibilidade de pagar pela faculdade. Janaína e Marina, apesar de terem escolhido cedo a profissão, demoram a entrar na faculdade. A primeira passa pela imigração e por tentativas de formação até chegar ao ensino superior e a segunda se casa e trabalha em outras funções antes de completar seus estudos.

Podemos perceber que aquelas leitoras com condições sociais e econômicas mais estáveis em suas famílias encontraram trajetórias escolares facilitadas, como é o caso de Camila, que vive com os pais em condição social confortável. O casamento é outra situação em que as mulheres conseguem obter condição para completar os estudos, o que acontece com Janaina e Marina, pois essa situação pode significar a estabilização econômica das mulheres. Lembramos que a primeira leitora fazia estágio no momento da entrevista e Marina não trabalha, sendo seus maridos aqueles que sustentam suas casas e elas mesmas. Algo diferente acontece com Fernanda, pois ela é solteira e sempre desempenhou funções de cuidado em relação aos parentes, o que não lhe possibilitou a aquisição de conhecimentos capazes de lhe colocar em situação social confortável.

Parece ser, portanto, um jogo entre possibilidades materiais e o desempenho social esperado pelas mulheres o que lhes conferiu ou não possibilidades diversas de futuro. Isso parece ser ainda mais crucial no caso das pessoas em condição econômica difícil, como foi o caso da maioria de nossas leitoras. Experimentando tal trajetória escolar, as leitoras entrevistadas ocupam postos de trabalho, geralmente, subalternos, como secretárias, atendentes, faxineiras, cozinheiras e vendedoras (exceto Camila, que sempre trabalhou como professora e, no momento da entrevista, trabalhava em uma escola bilíngue), que necessitam de pouca escolarização e que também oferecem baixos salários, mantendo as leitoras nas condições sociais de origem. Os fatores que

---

<sup>2</sup> De modo a preservar a identidade das entrevistadas, os nomes que utilizamos são fictícios.

possibilitaram mudanças para as entrevistadas foram, assim, os estudos, por um lado, e o casamento, por outro, ou os dois juntos.

As entrevistas foram realizadas na casa das leitoras e nos permitiram compreender como elas se relacionavam com os romances sentimentais. Assim, no sentido de caracterizar o conjunto pesquisado, torna-se importante definir como é cada leitora. *Janaína* nasceu no nordeste e tem sua trajetória marcada pela imigração e por certa cisão efetuada entre sua infância e sua vida em São Paulo. Sua infância é vista com valor positivo pelo contato com a família, porém a vida na cidade pequena pouco lhe possibilitou a aquisição de modelos culturais. Ao mesmo tempo, foi lá que ela encontrou os romances sentimentais, por intermédio de sua irmã e adquiriu o gosto pela leitura, o que também é fruto da influência da mãe. A entrevistada tem relação ambivalente com os romances sentimentais, pois não assume que os lê atualmente, mas por meio da entrevista notamos que ela lê com frequência essas publicações.

Já *Marina* se apresenta como alguém que leu os romances sentimentais em certo período de sua vida, durante grande parte de sua adolescência, tendo deixado de lê-los quando estes passam a rarear nas bancas, o que ocorreu por volta dos anos 1990. Sendo assim, a leitora mantém uma relação distante com os livros, mas, ao mesmo tempo, bastante nostálgica, pois o ensejo dado pela entrevista para que falássemos sobre os romances foi bom momento para ela se lembrar deles. Essa nostalgia estava relacionada, principalmente, à situação em que ela costumava ler os romances sentimentais: a leitura era feita sem que sua mãe soubesse, na casa de uma amiga. Assim, ela demonstra que na leitura entram em jogo os sentimentos, que são evocados por ela. A leitora viveu na infância em um bairro periférico da cidade de São Paulo, mas após o casamento passa morar em um bairro mais central e valorizado.

*Camila* foi a entrevistada mais jovem e é aquela cuja relação com os romances da coleção *Clássicos Históricos*, de fato, é mais próxima, pois ela é colecionadora. Ela se diferencia das outras leitoras porque teve um percurso de escolarização sem percalços, cumprindo-o na faixa etária ideal e cursando, a seguir, Pedagogia. Leitora regular da coleção *Clássicos Históricos*, Camila se considera compulsiva diante dos seus volumes prediletos. Ela é a única entre as entrevistadas que assinava as coleções e as comprava na banca de jornal, prioritariamente, enquanto as outras dependiam mais dos sebos e das trocas entre as amigas. Seu perfil, assim, é o da colecionadora, pois além de acompanhar os enredos, o que a agrada na relação com os romances sentimentais é a própria ação de colecionar, de ter todos os volumes na sequência, mesmo que não consiga ler todos eles.

*Fernanda*, *Catarina* e *Lara* foram entrevistadas em conjunto na casa de Catarina, mãe de Fernanda, e amiga de Lara. Nesse sentido, quando dão a entrevista, as três constroem juntas as memórias sobre suas vidas e vão dando sentidos para a leitura e para elas mesmas. Por essa razão, a leitura para elas parece ganhar sentido ao fazerem parte desse grupo. Cada uma a seu modo, todas as leitoras parecem ter posicionado suas identidades e, assim, construído suas narrativas acerca da leitura de romances sentimentais em função desse grupo do qual fazem parte, tendo Catarina como membro mais importante, alinhando suas expectativas em relação às dela e em função dos momentos de vida pelos quais passavam. A expectativa demonstrada pelo grupo do qual

elas faziam parte acerca dos papéis femininos parece ter marcado também as escolhas literárias desse grupo.

## **2. As características da leitura de romances sentimentais: o papel dos livros e da família**

### **a) A característica da leitura**

Para compreendermos a maneira como se funda uma relação com os livros ou uma prática de leitura, é preciso compreender como um grupo social se relaciona com um conjunto de textos. Assim, é na relação entre leitores, impressos e textos que se pode definir uma apropriação dos livros (CHARTIER, 1991, CERTEAU, 1994). A partir dessa perspectiva apresentaremos a seguir as características das práticas de leitura associadas aos romances sentimentais.

De acordo com a fala das entrevistadas, a leitura de romances sentimentais está intimamente relacionada aos momentos de distração e, assim, a viagem é a principal metáfora que articula as representações sobre a leitura. Esta é vista como uma atividade de entretenimento, como forma de se conhecer mais sobre o passado, e, em outros casos, ela foi assumida como uma espécie de terapia, termo utilizado em sentido amplo pelas leitoras, como um sinônimo de relaxamento e modo de apaziguar os sentimentos, o que pode ser melhor compreendido pela fala de Camila:

Eu não gosto [de livro que cause desconforto ao final da leitura], isso em livro e em filme, assim, eu gosto daquele livro que você termina de ler, por mais que não seja um livro muito feliz, você sai, assim, leve. **É para passar o tempo, eu vejo como uma, uma terapia**, entre aspas, para passar o tempo mesmo. Para ler de noite, para ficar tranquila. (Camila)

Essa prática é mantida em locais variados, como as salas de espera e os ônibus, hipótese de leitura muito próxima daquela definida pela editora *Nova Cultural*. Contudo, ela também foi feita em locais tranquilos, como na cama, o que vai de encontro a uma representação comum sobre a leitura de romances sentimentais. Nesse sentido, existe certa variação de relações com os romances sentimentais. O que não parece mudar é que os livros ocupam espaços de intimidade para as entrevistadas. Eles foram autorizados a ocupar lugares como seus quartos, espaço privilegiado para a conservação dos livros já lidos, e sugerir conversas secretas, alimentadas pelas questões amorosas e sexuais trazidas pela coleção. Decorre disso a intimidade com que as leitoras tratavam os livros em seu cotidiano, sendo companheiros de todas as horas e carregados para todos os lugares.

Isso se deve também ao fato de que os livros se prestavam a tal utilização, por serem pequenos, leves e de fácil manuseio e aquisição, uma vez que são produzidos em papel-jornal. A maioria das leitoras que entrevistamos identifica os grandes centros urbanos como principal meio de obtenção dos volumes de suas coleções prediletas. Lugares como a Lapa e a Praça da Sé, em São Paulo, caracterizados pela grande circulação de pessoas devido à chegada ao trabalho ou às compras feitas em grandes

centros de comércio, são mencionados pelas leitoras como espaços privilegiados para a compra dos livros. Nesses centros urbanos, as compras são feitas, geralmente, nos sebos e em bancas de jornal que funcionam de maneira semelhante, vendendo livros usados, além de vendedores ambulantes de livros.

Ao redor dos romances sentimentais, criava-se um comércio paralelamente à venda comum, feita pela editora, nas bancas de jornal e através das assinaturas. Por conta desse comércio as leitoras conseguiam obter novos livros, ou seja, enredos desconhecidos e dar um destino aos volumes que se acumulavam em suas casas. Por meio dessa circulação, as leitoras facilmente obtêm livros novos, pela compra e troca. Cria-se um comércio popular de romances sentimentais e também um hábito entre as leitoras, que é o de frequentar os sebos. Em outros casos, existem leitoras, como Camila, que preferem assinar os livros e comprá-los nas bancas, mantendo sempre o hábito de adquirir volumes novos.

Vemos, assim, dois conjuntos de valores associados aos romances sentimentais. Por um lado, diante das leitoras de origem econômica e social menos elevada, isto é, que aglutinam trabalhos de baixa ou nenhuma remuneração e local de moradia distante dos centros e menos valorizado, os livros têm um valor mais comunitário, ou seja, ele é importante para a ligação entre as pessoas e a aquisição dos livros é conjunta, feita através do comércio que se mantém por conta das próprias leitoras e comerciantes que lidam com tal movimento. Por outro lado, quando se associam situações econômicas mais confortáveis através de trabalhos com melhor remuneração e local de moradia mais central, que facilita o acesso ao centro da cidade, os valores atribuídos aos livros são mais individuais, dá-se importância ao novo, ao fato de ter seu próprio livro que é pouco emprestado.

Para algumas leitoras, a maioria de nosso *corpus* de entrevistadas, a fácil aquisição de livros que se alocavam em lugares de grande circulação foi fator predominante para a manutenção da leitura, sendo a sua ausência desses lugares fator preponderante para o final da leitura de romances sentimentais, como observa Marina, quando fala da razão de ter parado de lê-los:

...quando eu estudava na 7ª série, mais ou menos, já era muita coisa pra fazer, daí já não tinha mais tempo pra ler. E também porque essa vizinha mudou, daí a gente não tinha nem o livro dela pra ler e nem tinha na banca pra comprar [...] **Não tinha de onde conseguir as revistas**”. (Marina)

Este tipo de relação com os livros aproxima as leitoras que observamos daquelas descritas por Ecléa Bosi (1981) no livro *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*, em que a autora identifica o que liam as operárias de uma fábrica em São Paulo. Ecléa Bosi percebeu que para obter os livros de que gostavam, as mulheres dependiam de uma Perua Kombi que vendia livros na porta da fábrica. Elas, assim como algumas leitoras que entrevistamos, dependiam dos bens culturais que o caminho entre a fábrica e suas casas oferecia.

Notamos, desse modo, que possibilidade de fácil aquisição dos livros pelas leitoras é fator predominante para o início da leitura; e esse trabalho é feito em meio às pessoas conhecidas ou nos locais de circulação. Devemos salientar, nesse momento, que a família e a escola são ambientes, inicialmente, muito importantes para a definição de um objeto

preferencial de leitura. Pierre Bourdieu (2007a) diria que é nesse espaço que se define o *arbitrio cultural*. Assim, as leituras conhecidas em casa, muitas vezes a única opção de leitura, são investidas de energia para que passem do que é possível de se ler para o que é bom de se ler. Soma-se a isso o preço dos romances sentimentais, que também é fator importante para a manutenção da leitura, sendo aspecto mencionado por quase todas as leitoras. É por essa razão que a compra em bancas de jornal e em sebos é vantajosa, uma vez que oferecem preços muito baixos, algo pelo que as leitoras procuram.

Vemos se delinear, portanto, os contornos de uma prática de leitura característica de grupos sociais populares, que dependem da facilidade de acesso e preço para a aquisição de bens culturais. Entretanto, Camila parece tensionar esse modelo porque, pelo menos no que se refere aos modos de obtenção e valores associados aos livros, ela é um pouco diferente das outras, pois compra os livros por meio de uma assinatura e ela não preza tanto a troca como meio de obtenção de novos títulos.

### **b) Os grupos de leitura: a família e as amigas**

A leitura de romances sentimentais, geralmente, ocorre muito cedo, quando se tem a partir de 10 anos, e se prolonga enquanto existe sentido para ela. No momento de descoberta dos romances sentimentais, notamos a influência frequente de mulheres mais velhas e pertencentes à família ou ao círculo íntimo de amizade das leitoras, que representam influência importante para que se comece a ler a publicação em análise. Imediatamente, constituem-se ao redor dessas mulheres grupos de leitoras, que compartilham o apreço pelos romances sentimentais, além de impressões e expectativas relativas aos livros. Os grupos de leitura têm certa tradição no caso brasileiro. Maria Teresa Santos Cunha (1995), em seu trabalho *Educação e Sedução: normas, condutas, valores nos romances de M. Delly*, afirma que na passagem do século XIX para o XX, um divertimento autorizado para as mulheres ricas era a literatura, feita em lugares como a sala ou o quarto de costura, onde a leitura em voz alta era praticada. A constituição de grupos de leitoras cria circuitos de produção de novas leitoras por meio da apresentação dos romances sentimentais como objeto de leitura privilegiado, de formas próprias de comercializar os livros, como discutimos acima, além de manterem algo próximo, mas não exatamente igual à leitura em voz alta entre elas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a criação de grupos de leitoras é uma importante característica das práticas de leitura mantidas pelas leitoras de romances sentimentais, sendo que este movimento ocorre de maneira mais ou menos involuntário, uma vez que ele não é formalmente constituído. Entre as leitoras entrevistadas apenas uma, Catarina, conheceu o livro por recomendação de um patrão de sua mãe, pois todas as outras sofreram a influência de mães, irmãs e amigas. Nesse aspecto, a fala de Marina é significativa:

[Ela] Tinha a coleção inteira e eu ia na casa dela, daí ela **trancava a porta** e a gente ficava lá, eu e as minhas irmãs, a gente ficava lendo os livros dela. E era engraçado porque a gente **tinha horários**, então, todo dia, mais ou menos, 5h00, 5h30 da tarde, assim, a gente ia na casa dela e fazia de conta que estava fazendo qualquer outro tipo de coisa. Mas a gente ia lá pra ler o livro. (Marina).

O papel mediador ocupado por tais mulheres entre os livros e as novas leitoras mostra-se fundamental para que esse objeto seja escolhido como leitura privilegiada. Podemos identificar aqui um dos sentidos em que os romances sentimentais desempenha papel formativo para suas leitoras. Por meio da figura mediadora dessas mulheres, sempre mais velhas e próximas às novas leitoras, ocorre um aprendizado familiar a respeito do que é a literatura, sua função e modos de apreendê-la, o que, enfim, forma novas leitoras. Este momento é muito importante porque, como já dissemos, as pessoas que entrevistamos começaram a ler os romances sentimentais muito jovens, período que coincide com a *Socialização Primária*, como a definem Berger & Luckmann (1985). Por ser um período marcado por um processo de subjetivação da realidade guiado pelo olhar do outro, isto é, pelas pessoas próximas e cuja força se inscreve de maneira profunda na medida em que é o processo que acontece mais cedo e que apresenta o mundo aos jovens, ele é muito significativo. Os ensinamentos e aprendizados ocorridos nesse momento ocasionam a subjetivação da realidade de acordo com o ponto de vista dos pais, criando uma visão particular da realidade que leva à identificação com o grupo de que se faz parte e forma uma representação dos outros.

Ao falar sobre a educação, nesse caso, escolar, R. S. Peters (1979) afirma que educar é iniciar os alunos nas diversas áreas do conhecimento humano acumulado e entendido como relevante no momento em que se dá a educação, assumindo que cada área do conhecimento, modo de pensamento ou conduta guarda suas próprias regras, delimitando o campo de possíveis para ações e pensamentos dentro deles, os quais devem ser aprendidos pelos alunos (PETERS, 1979, p. 125). Sendo assim, o professor deve ser aquele que já domina esse corpo de regras pertinente ao conjunto de conhecimento a ser ensinado, tornando-se apto a iniciar os alunos nele, levando-os ao alcance do padrão considerado publicamente adequado em determinados campos de conhecimento, que podem ser desde as disciplinas escolares até o gosto para a arte. Nesse sentido, continua R.S. Peters (1979), a aquisição de um espírito, que poderíamos entender como a educação ideal do homem público, consistiria na consciência dos diferentes conteúdos e procedimentos valorizados pelo cânone em cada disciplina, passando a ser um iniciado, pois compartilha adequadamente a tradição acumulada na sociedade. Logo, as mulheres mais velhas que apresentam os livros às jovens leitoras desempenham o papel de mediação entre os livros e novas leitoras, iniciando-as na cultura letrada.

Essas práticas cotidianas, que duram ao longo do tempo e acontecem de maneira mais ou menos intencional, de acordo com Pierre Bourdieu (2007a), favorecem a criação de um *arbitrio cultural* no interior das famílias e da escola, que definem as obras que merecem admiração e ao lado dele o *habitus* com relação à apreensão cultural também se constitui. Para as mulheres que entrevistamos, os romances sentimentais são apresentados às leitoras de modo a ocuparem tal posição de leitura privilegiada. Essa hipótese pode ser corroborada pela sensação de bem-estar que as leitoras demonstram ter diante dos livros, o que não acontece diante da literatura exigida pela escola ou de outros gêneros, como nos mostra Janaína:

Uma coisa que eu me lembro é que eu fiquei fascinada na primeira vez que eu vi uma descrição, tipo épica, bem fundamentada, da cidade de Veneza. Eu não me lembro o nome da revista e nem lembro mais o título, mas foi em um livro desses. (Janaína)

Mais do que dizer sobre a primeira vez em que se deparou com a descrição de Veneza, lugar que ela adora por conta dos livros, é a afirmação de que foi através dos romances sentimentais que ela tomou contato pela primeira vez com a linguagem literária, definida como *épica*. Essa fala demonstra, do nosso ponto de vista, o *arbítrio cultural* se formando com base nesses romances sentimentais porque o que se deve reconhecer como literatura e sua linguagem se confunde com os modos de construção dos romances sentimentais. Essa função está muito próxima da existência dos grupos de leitoras que vão ensinando como ler os livros em função de seu funcionamento. Se a leitura segue o ritmo dos encontros entre as leitoras, são as escolhas conjuntas com relação aos livros que serão lidos e uma construção conjunta de expectativas sobre os enredos que parecem modelar a forma como as mulheres assumem os romances sentimentais, criando sentidos compartilhados para eles. Além disso, vão se criando estratégias conjuntas de apreensão da narrativa e de interpretação dos trechos.

### **3. A formação de uma cultura em torno dos livros e sua crítica**

Pelo que pudemos acompanhar até aqui, a leitura dos romances sentimentais e as práticas a eles associadas têm características muito específicas, que poderiam ser definidas como uma espécie de cultura em torno dos livros. Essa cultura se caracteriza, em primeiro lugar, pela observação de que a leitura de romances sentimentais está muito próxima dos sentidos atribuídos pelos grupos sociais dos quais as leitoras fazem parte e, frequentemente, não fosse por eles as jovens não teriam conhecido os romances sentimentais. Também é traço dessa leitura a prática compartilhada apenas entre mulheres, assim, ela está associada aos modos de sociabilidade femininos e às práticas que elas vêm definindo historicamente em torno da literatura (MORAIS, 2002; PERROT, 2005)

A existência desses grupos de leitura produziu uma relação frequente entre os sentidos compartilhados a respeito dos livros, como a compreensão de que ler é uma viagem, mas também abriu espaço para significados individuais para os impressos. Observamos que os livros podem ser encarados como um momento de se realizar terapia, de aprender sobre o passado, entre outros. Logo, existe sempre um jogo entre o grupo e o sujeito, espaço que gesta um modo de apropriação dos livros (CHARTIER, 1991). Participar de um grupo de leitores também oferece maior legitimidade à leitura de romances sentimentais.

Outra característica da leitura de romances sentimentais é a transmissão de saberes, experiências de leitura, expectativas literárias, entre outros, através da oralidade. Ou seja, é por meio do encontro de mulheres, das conversas e do contato com os livros que se adquire um saber sobre a leitura, o que passa ao largo das iniciativas mais formais, ou práticas escolarizadas de ensino sobre a leitura. Ao mesmo tempo, a

leitura que se pratica, apesar de ser permeada pela cultura oral, não deixa de ser feita individualmente. (HÉBRARD, 2004).

Ao mesmo tempo em que se cria uma cultura específica em torno dos livros, ela sofre questionamentos tanto da família das leitoras, quanto dos professores. As censuras a respeito da leitura de romances sentimentais são feitas, em primeiro lugar, por conta do conteúdo das publicações que, por vezes, apresenta a sensualidade e o erotismo. Por serem as mulheres responsáveis historicamente pela manutenção de um modelo familiar assumido como aceitável pela sociedade, os romances sentimentais, ao ensejarem sonhos eróticos e românticos são censurados por familiares e por aqueles que podem ser encontrados durante a circulação pela cidade, como nos ônibus. (PERROT, 2005).

As críticas direcionadas às leitoras de romances sentimentais também seguem em outra direção. Por gozarem de pouco prestígio entre alguns grupos sociais, uma vez que são vendidos em bancas de jornal, diferentemente dos livros vendidos nas livrarias e por serem pouco valorizados nas Universidades, por exemplo, a manutenção de sua leitura gera alguns problemas para as leitoras (SODRÉ, 1998). Desse modo, entre os amigos, nas rodas universitárias, as leitoras ouvem recriminações e, por isso, frequentemente as leitoras escondem sua leitura.

Na escola, essas questões ganham outros contornos. Em nossos estudos descobrimos que a escola é responsável por apresentar às entrevistadas títulos que elas não teriam como conhecer de outro modo, como livros sobre filosofia e sociologia. Se essa função guarda um sentido positivo, pois ela amplia as referências das leitoras, ela guarda também um conflito entre as práticas de leitura mantidas fora da escola e dentro dela. Em outros casos, os professores recriminam o contato com os romances sentimentais e fotonovelas:

Um dia ele me pegou lendo, eu me lembro como se fosse hoje, ele me deu um murro na cabeça. É, ele era assim...E ele falou assim: 'Oh, você está proibida de ler fotonovela. Você tem que ler livro sem ver gravura porque **sua mente tem que trabalhar**, ela tem, você **tem que pensar o que está acontecendo**, você tem que saber'. (Lara)

Podemos inferir pela análise do excerto acima que o professor acredita que a boa leitura faz a *mente* do aluno *trabalhar*, isto é, que o faz pensar e refletir sobre o enredo e as ações ali refratadas. Antes de diversão ou entretenimento, essa leitura é esforço, tanto de compreensão quanto de distanciamento, afinal, é preciso pensar, refletir. Isto o aproxima do modelo de leitura estética, segundo a qual os leitores devem se manter distanciados do texto, de modo a produzir uma análise que se atenha aos seus aspectos estéticos (MAUGER, POLIAK, 1998). A leitura das fotonovelas, graças às fotografias que elas contêm, impediria, do ponto de vista do professor, essa análise porque a interpretação já seria dada pela própria construção do impresso. Nesse sentido, o professor configura uma oposição entre esses tipos de leitura e retira a segunda da escola, desvalorizando-a bem como as leitoras, que se identificam com tais livros.

Isso parece gerar um conflito na escola. Ao investigar as dificuldades de leitura de grupos leitores e não leitores, Raquel Lazzari Leite Barbosa (1998) dá importantes contribuições para a compreensão disso. Conversando com alunos universitários dos cursos de História e Letras, a pesquisadora notou que o modo como se dava a relação

com os textos nas salas de aula levava os alunos a não gostarem de ler. Isso porque os textos eram vistos como algo anteriormente interpretado pelos professores. Logo, restaria aos alunos descobrir tal interpretação, para a qual seria preciso dispor de técnicas específicas dominadas apenas pelos professores (BARBOSA, 1998). Apesar de falar da formação universitária, as observações feitas pela autora supracitada nos ajudam a compreender a situação que observamos pela fala de Lara. Enquanto o professor tenta afirmar um modo de leitura, o qual é preciso ser aceito e aprendido, Lara dispõe de outro sistema para a compreensão dos livros, logo o problema não é de uma publicação que leva a pensar e outra não, trata-se de diferentes práticas culturais e sentidos envolvidos nesse trabalho. Levando adiante suas reflexões, Raquel Lazzari Leite Barbosa (1998) compreende que essa relação estabelecida entre alunos e professores faz com que o aluno internalize o princípio inerente ao poder institucionalizado segundo o qual sua leitura deve ser balizada por um quadro de referência construído pelo professor. Dentro desse quadro, sua leitura fica desqualificada, é considerada inferior porque não corresponde a um conhecimento aceito pelo professor (BARBOSA, 1998). Se os efeitos dessa relação universitária entre alunos e textos têm a ver com os quadros referenciais construídos pelos professores, retirando os alunos do jogo da interpretação científica, no ensino fundamental ocorre algo semelhante. Passando por situações como aquela vivida por Lara, as alunas parecem adquirir, com o passar do tempo, insegurança com relação à leitura que fazem, até mesmo a leitura de romances sentimentais, tão conhecidos por elas, mas tão pouco valorizados na escola. Elas começam, assim, a duvidar de suas próprias capacidades de interpretação dos livros, como podemos notar no trecho abaixo:

A cada página que eu lia, eu só pensava naquilo ali, na hora, na página. Eu não pensava no...no **desenrolar da história toda**, como se deu o **contexto**, tudo, assim, eu não pensava. (...) [ficava absorvida] pela história e por partes da história. Eu não conseguia, tipo, se eu lia aqui 'Ah, hoje aconteceu isso', eu ficava só naquilo ali, não conseguia pensar no...**numa linearidade** da história, era uma leitura mais, como fala, metódica, mais por partes porque uma leitura geral da história...  
(Marina)

Enquanto falava sobre como era sua leitura de romances sentimentais, Marina revela sua compreensão sobre o que é uma boa leitura. Esta se definiria por uma interpretação que compreenderia as partes do livro, ou suas peripécias, mas para inseri-las no todo do livro, de modo a presumir um sentido ou uma mensagem transmitida pelo enredo. Essa representação da leitura parece ser aquela distante e culta, aceita pelo professor de Lara e também pelos professores de Marina. Contudo, por meio de sua descrição, Marina afirma sua dificuldade com esse tipo de leitura, ou seja, ela não conseguia produzir um discurso legítimo com base em sua interpretação dos romances. O tamanho de sua dificuldade pode ser mensurado pela fala truncada que ela produz, sem encontrar as palavras para definir essa leitura bem como o seu sentido, contudo, ela define muito bem a insegurança diante desse modo de ler. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola não teve sucesso ao ensinar a leitura estética para seus alunos, mais

valorizada, pois as entrevistadas ainda mantêm uma prática de leitura de evasão, mas ela foi eficaz ao impor o arbítrio cultural, ou seja, uma leitura legítima, que as leitoras conhecem, mas não conseguem fazer.

### **Considerações finais**

Observamos, assim, que as leitoras definem uma apropriação concernente aos livros estabelecida em meio às relações mantidas no ambiente familiar e entre amigos. Esse conjunto de saberes, ao invés de render uma posição confortável na escola, gera grande desconforto. De modo semelhante aos alunos conhecidos por Raquel Lazzari Leite Barbosa (1998), para quem as interpretações legítimas dos textos já estavam dadas e seriam inatingíveis, as leitoras de romances sentimentais assumem como inadequadas sua leitura e sua relação com os livros. A escola, por sua vez, torna-se uma das instâncias que impõe tal desvalorização, desqualificando os capitais que as leitoras puderam constituir. Diante dessa situação, as leitoras tornam-se inseguras com relação aos seus próprios conhecimentos e elas próprias, em alguma medida, retiram a legitimidade de sua leitura, ora escondendo os romances sentimentais, ora os definindo como uma leitura pouco qualificada. Apesar de perderem a certeza com relação à legitimidade de sua leitura e não poderem aplicar sua apropriação dos romances sentimentais a todas as publicações conhecidas, no ambiente escolar elas não aprendem a se apropriar da leitura e dos livros considerados legítimos pela escola.

### **Referências bibliográficas**

- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade – Tratado de Sociologia do conhecimento*. Vozes. Petrópolis. 1985.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular – Leituras operárias*. Petrópolis: vozes, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Z. Práticas cotidianas na escola e na família. Hipóteses sobre a constituição de *habitus* escolares. 33ª Reunião anual da Anped, 2010, Caxambu - MG, disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt14>.
- CANÊDO, L. B. Escola versus cultura? Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 435-447, set./dez. 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- CUNHA, M.T.S. Educação e Sedução: normas, condutas, valores nos romances de M. Delly. 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

- HÉBRARD, JEAN. *Pode-se fazer uma história das práticas populares de leitura na Época Moderna? Os “novos leitores” revisitados*. Conferência proferida no I Seminário Brasileiro Sobre o Livro e História Editorial. Rio de Janeiro, de 8 a 11 de novembro de 2004.
- LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MAUGER, Gerard; POLIAK, Claude. F. Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Nº123, junho 1998.
- MORAIS, MARIA A. C. *Leituras de mulheres no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NOGUEIRA, M. A. L. G. *et alli*. Família e desempenho escolar: uma análise exploratória da associação entre fatores familiares e proficiência em Língua Portuguesa. IN: 35ª Reunião anual da Anped, 2012, Pernambuco, disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-1504\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-1504_int.pdf).
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- PETERS, R.S. Educação como Iniciação. IN: ARCHAMBAULT, Reginald D. (org.) *Educação e Análise Filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Editora Ática, 1988.