



II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial

Leituras e leitoras: títulos, gêneros e práticas

Iza Quelhas¹ (Faculdade de Formação de Professores da UERJ)

Resumo

Neste trabalho focalizaremos questões relacionadas à leitura e às práticas de leitura realizadas por leitoras, mulheres trabalhadoras residentes em um município do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica constituiu-se de questões aprimoradas pela História Cultural (Chartier, 1990; 1996, 2001) e pelos estudos da Teoria Literária (Iser, 1996), com orientação aplicada, metodologia (entrevistas com roteiro semiestruturado). Um de nossos principais objetivos é o de construir uma descrição compreensiva de leituras e do perfil de leitoras, sua inclusão na cultura letrada, investigando o modo como a leitura afeta as escolhas de mulheres inseridas no mercado de trabalho, com escolaridade formal concluída ou não. As experiências pessoais, as histórias de vida, assim como os valores, afetam decisivamente as práticas de leitura, como concluímos em nossa pesquisa.

Palavras-chave

Práticas de leitura; cultura letrada; oralidade.

Apresentação

Nada impressiona tanto o estrangeiro como essa ausência de livros nas casas brasileiras. (Carta de E.C. a L.R. Agassiz, 1865)²

Ao investigarmos o que lêem as mulheres trabalhadoras, na primeira década do século 21, em um município da região metropolitana do Rio de Janeiro, deparamo-nos com marcas de um passado cultural que insiste em se atualizar. Na literatura, desde os romances de José de Alencar e Machado de Assis, no Brasil do século 19, os romances despertaram a admiração de leitores, homens e mulheres, mas também inseriram em suas páginas referências às leitoras, o que consistia mais uma afirmação de um desejo autoral e social do que propriamente uma realidade. Apesar das dificuldades institucionais e sociais para a

¹ Professor Adjunto de Literatura Brasileira, graduação em Letras, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, desde 1997, Leciona nos cursos de Pós-graduação *lato sensu* (Estudos Literários; Ensino de Língua e Literatura) e *stricto sensu* (Mestrado em História Social do Território, FFP – UERJ). Desenvolve projetos relacionados às práticas de leitura (Leituras em comunidades virtuais; Leitura para e com idosos residentes em abrigos).

² Leite, 1984, p. 75.

formação de sujeitos letrados no Brasil³, gradualmente, a leitura conquistou homens e mulheres, configurando também fonte de preocupações sociais, tanto da censura religiosa quanto familiar, pois se temeu, durante longo tempo, o “poder de transformação dos livros”⁴. No processo de disseminação de leitura entre as moças, principalmente, em inícios do século 20, retomaram-se as práticas e técnicas da catequese em torno da conduta moral: o “bom exemplo”.⁵ A relação conduta moral e educação para moças continuará, durante algum tempo a orientar os manuais e tratados sobre leitura. Será no âmbito da cultura que a concepção de leitura começará a alterar-se, de acordo com novas propostas educacionais.

No capítulo intitulado “A Revolução de 1930 e a cultura”, Antonio Candido comenta um dos momentos mais significativos para as mudanças educacionais e culturais no país:

O novo modo de ver, mesmo discretamente manifestado, pressupunha uma ‘desaristocratização’ (com perdão da má palavra) e tinha aspectos radicais que não cessariam de se reforçar até nossos dias, desvendando cada vez mais as contradições entre as formulações idealistas da cultura e a terrível realidade da sua fruição ultra-restrita. Por extensão, houve maior consciência a respeito das contradições da própria sociedade, podendo-se dizer que sob este aspecto os anos 30 abrem a fase moderna nas concepções de cultura no Brasil.⁶

Apesar dos avanços, até hoje, as contradições gradualmente combatidas por políticas públicas ainda insuficientes, atualizam-se em debates acadêmicos e em salas de aula no ensino da leitura. A fruição ultra-restrita, no caso das leituras realizadas por mulheres sofreu tanto a normatização dos tratados morais que se propunham direcionar as leituras, assim como excluir o que poderia haver de “perigoso” para a formação feminina, como também sofreu a censura de representantes religiosos, atentos ao poder emancipatório da cultura letrada que propiciava o irrestrito acesso aos livros. Tais retomadas de cenários distanciados temporalmente não estão alheias ao que ocorre no momento atual, como veremos mais adiante.

Ao tratar a leitura de mulheres trabalhadoras, pensamos no quanto esse foco de atenção é interdisciplinar, atravessando questões educacionais, históricas, sociológicas e estéticas. Em termos de fundamentação teórica, priorizamos a concepção da História Cultural que

³ Em relação às personagens femininas, no romance *Inocência* (1872), de Visconde de Taunay, a heroína apresenta-se como “filha dos sertões”, moça que nunca lera livros, nem fora instruída (Lajolo, 1996, p. 116), como se a ausência de leituras fosse uma indicação positiva e não uma “falta” na formação cultural.

⁴ Paiva, 1997, p.74.

⁵ Nunes, 1996, p. 25.

⁶ Candido, 1989, p. 195.

tem “(...) por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, nas palavras de Roger Chartier ⁷. Se a História Cultural preocupa-se com o modo como uma realidade social é construída, pensada, dada a ler, a educação orienta e propicia o acesso aos bens culturais através da escola, principalmente, quando se aprende a ler, a conhecer e a procurar alimentar o que mobiliza nossa inserção na cultura escrita e letrada. Dessa forma, ensinar a ler é uma questão que percorre tanto os escritos de Paulo Freire, pensador e professor, quanto as teorias da leitura, desde a década de 60, que surgem e marcam as práticas educacionais, propondo objetivos, metas, gerando novas perspectivas de compreensão da literatura ao priorizar a figura do leitor (a Estética da Recepção, p.ex.) e não mais a intenção autoral ou as teorias imanentistas que privilegiavam o texto.

Em termos de formação escolar, o ensino fundamental e médio representou, até fins da década de 90 do século passado, limiares de possibilidades na formação do indivíduo para o mercado de trabalho e para a vida. Nas palavras de Clarice Nunes, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) fortaleceram as bases legais do ensino médio brasileiro, assim como as mudanças curriculares do cotidiano das escolas.⁸ Entre os objetivos estéticos, políticos e éticos propostos pelas novas Leis de Diretrizes e Bases, assim como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enfatiza-se a importância da estética da sensibilidade, ao criar formas de substituir a “(...) repetição e padronização hegemônica na era das revoluções industriais”⁹. A estética da sensibilidade não se limita à instrução do indivíduo, como se reforça-se a elitização no ensino, mas sim inclina-se, decisivamente, para o prazer da vida, ao estimular a “(...) criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”¹⁰.

Em termos contextuais, centralizamos nossa pesquisa de campo num município com expressiva densidade populacional, carente de oportunidades de acesso à escola e aos bens culturais. Assim, confrontamo-nos com uma expressiva participação de mulheres no

⁷ Chartier, 1990, p. 17-18.

⁸ Nunes, 2002, p. 18.

⁹ Idem, p. 55.

¹⁰ Id., p. 55-56.

mercado de trabalho, na maioria das vezes sem prosseguir seus estudos ¹¹. Afinal, a leitura ensinada e praticada nas escolas ou a educação escolar forma leitores, leitoras?¹² Nas reuniões de trabalho, antes da pesquisa de campo, nós, professora e alunas da graduação engajadas no projeto, fazíamos perguntas, as mais recorrentes foram: por que o texto literário é tão pouco lido? Por que a leitura literária não é considerada forma de lazer? Os movimentos seguintes foram tentativas de compreender esse cenário social, próximo e distante – situação fronteira – em relação aos interesses que movem o cotidiano na universidade ¹³.

No município pesquisado, na região metropolitana do Rio de Janeiro, no censo de 2000, sob a responsabilidade do IBGE, com a participação de órgãos municipais e estaduais (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>), foram registradas aproximadamente 890 mil pessoas residentes na área urbana, com 81 (oitenta e um) estabelecimentos de ensino médio, 311 (trezentos e onze) de ensino fundamental e 177 (cento e setenta e sete) de ensino pré-escolar.¹⁴ Durante as entrevistas, foi constatado que a formação escolar dos entrevistados não ultrapassa as barreiras de um cotidiano dicotomizado entre a prática da oralidade, com o reforço da mídia televisiva em larga escala, e o apelo (insuficiente) da letra impressa: os livros. Foram registradas diferenças de repertórios das leituras realizadas por homens e mulheres, o que confirma a vitalidade de questões relacionadas aos gêneros como construção social e cultural.¹⁵ Na divisão social de trabalho, as mulheres parecem ocupar mais espaço, mantidas as diferenças salariais, apesar de a formação escolar da mulher apresentar-se mais longa e conclusiva:

¹¹ Antunes, 2001.

¹² Desde o início da pesquisa, percebemos o quanto a leitura de textos literários era ainda idealizada, por fazer, como se permanecesse num horizonte distante. Esclarecemos que a leitura literária não é considerada, neste trabalho, uma fonte de respostas, mas sim como produtora de questionamentos decisivos para que se possa compartilhar valores e significados, em comunidades formadas na perspectiva de fortalecimento e expansão da sensibilidade.

¹³ Foot-Whyte, 1980.

¹⁴ Em termos mais específicos de formação escolar, foram identificadas, aproximadamente, 559 mil (quinhentas e cinquenta e nove mil) pessoas com quatro anos ou mais de idade que não freqüentam a escola; 100.642 (cem mil, seiscentas e quarenta e duas) pessoas sem instrução ou menos de um ano de estudo; 108.538 (cento e oito mil, quinhentas e trinta e oito) pessoas com 4 (quatro) anos de estudo. Com 11 (onze) anos de estudo, foram registradas 105.510 (cento e cinco mil, quinhentas e dez) pessoas. Os números apontam limites preocupantes: aproximadamente 12% da população, no município, completam 11 (onze) anos de escolaridade. A população residente considerada pelas estatísticas oficiais é aquela composta por pessoas com mais de 4 (quatro) anos de idade.

¹⁵ Stearns, 2007.

A maior parte dos empregos femininos continua concentrada em alguns setores de atividade e agrupada em pequeno número de profissões, e essa segmentação continua na base das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mercado de trabalho, incluindo as salariais ¹⁶.

Entre os trabalhadores em estabelecimentos comerciais, observou-se a predominância quase maciça de mulheres nas atividades do setor terciário. O comércio, portanto, apresenta uma feição feminina, escolarizada (ensino médio) e já comprometida com os encargos da vida profissional e familiar, o que implica uma grande dificuldade de leitura, pois as mulheres têm dupla jornada de trabalho.

Metodologia e procedimentos

O roteiro do questionário-entrevista, semi-estruturado foi elaborado para atender aos objetivos e às condições de realização da pesquisa em campo, tendo em vista os limites de sua duração e adequação ao local, uma vez que seriam feitas no próprio ambiente de trabalho, com consentimento prévio.

Ao descrevermos as respostas obtidas, adotamos o termo “pessoa”, inicialmente tecido na base da Teologia, depois apropriado pela Filosofia e pela Psicologia Social¹⁷, pois o termo enfatiza o processo interacional, em consonância com as práticas e as teorias que sustentam este estudo: “(...) só é possível pensar em pessoas, a partir da noção de relação. (...) a pessoa está em um mundo e não apenas em um ambiente como os animais” ¹⁸. As entrevistas (98 no total, 70 entrevistas com mulheres, e 28 entrevistas com homens) ocorreram nos estabelecimentos de comércio formal, assim como locais de comércio informal, localizados em centros comerciais da região. Enfatizou-se, na realização da entrevista, a conversação e a prática compreensiva, na tentativa de produzir uma atmosfera cultural e mental, na qual pudéssemos identificar as motivações das entrevistadas, evitando-se respostas *falseadoras* que atendessem apenas às expectativas superficiais geradas pelo contato primeiro entre as pessoas envolvidas.

¹⁶ Delgado *et al.*, 2000, p. 113.

¹⁷ Spink, 2000.

¹⁸ *Idem*, p. 55.

A terminologia de tipos de textos utilizada¹⁹ visou facilitar a comunicação com os entrevistados, mantidos os elos com um repertório escolar abrangente. Uma das questões priorizadas além das leituras é a focalização de competências ou habilidades consideradas importantes para a vida pessoal e profissional das pessoas: “(...) aprender a ver e a analisar; aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler, a explicar; aprender a fazer e aprender a refletir”²⁰. As competências/habilidades destacadas poderiam ser aquelas mais significativas, o que propicia um olhar mais complexo em direção à formação das leitoras e leitores entrevistados. O primeiro contato deu-se a partir da apresentação pessoal do(a) entrevistador(a), dos objetivos do projeto, e da construção de um diálogo que propiciasse uma interação menos tensa e/ou formal, além de minimizar os efeitos das eventuais interrupções que pudessem ocorrer num local de trabalho. Os entrevistados foram informados sobre a manutenção do sigilo das identidades e respostas, assim como seria possível interromper ou desistir, caso o(a) entrevistado(a) assim o desejasse. As perguntas foram lidas, e, caso houvesse alguma dúvida de compreensão, ocorria o esclarecimento; sanadas as dúvidas, as respostas dadas foram anotadas pela entrevistadora²¹, procurando-se respeitar ao máximo as expressões utilizadas pelos entrevistados. O uso de gravador, apesar de manter maior fidedignidade das falas, foi descartado, para fortalecer o processo de interação face-a-face entre os envolvidos.

Leituras, leitoras: histórias por fazer

Durante as entrevistas, ficou evidente a curiosidade dos entrevistados pelo objetivo principal do projeto – conhecer as leituras – de pessoas comuns, o que se tentou esclarecer para ultrapassar possíveis resistências e/ou desconfianças em relação ao uso das respostas. O quadro a seguir apresenta a escolaridade dos entrevistados, mantida em colunas os números relativos às entrevistadas e aos entrevistados.

Escolaridade	Mulher	Homem
1º. grau	10	12
1º. grau incompleto	10	2
2º. grau	30	7

¹⁹ Kaufman; Rodriguez, 1995.

²⁰ Perrenoud *et al.*, 2001, p. 221-223.

²¹ Contamos com a participação de várias alunas da graduação em Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, inclusive bolsistas voluntárias, de Iniciação Científica, etc.

2º. grau incompleto	13	6
Superior	7	1

Em relação à escolaridade dos pais dos entrevistados, identificamos:

Escolaridade	Pais das entrevistadas	Pais dos entrevistados
1º. grau	25	12
1º. grau incompleto	14	3
2º. grau	4	-
2º. grau incompleto	5	-
3º. grau incompleto	-	1
Outros	22	12

Quanto ao estado civil, os números são:

Estado Civil	Mulher	Homem
solteiros(as)	34	14
casados(as)	30	13
viúvos(as)	1	-
outros	5	1

Em relação à idade, temos:

Idade	Mulher	Homem
até 20 anos	11	1
de 21 a 30 anos	24	12
de 31 a 40 anos	13	9
de 41 a 50 anos	15	3
mais de 51 anos	7	3

O quadro relativo à escolaridade dos pais assinala a mobilidade educacional entre gerações, informação relevante para uma análise das mudanças na qualidade de vida das populações, em geral. Nas pesquisas bibliográficas sobre o assunto, em termos de América Latina, é registrada uma “(...) forte presença de *mobilidade descendente* nos anos 90”²², distinta do

²² Pochmann, 2001, p. 122.

que foi identificado na pesquisa, quando identificamos uma “mobilidade ascendente”, isto é, os entrevistados alcançaram uma escolaridade maior do que a de seus pais, indicando um aumento no índice de qualidade de vida que tem, como um dos fatores decisivos para análise, a escolaridade. Um dado relevante para o projeto refere-se aos tipos de textos lidos *com frequência* pelas pessoas entrevistadas, definidos os grupos entre as mulheres e os homens como no quadro seguinte. Os tipos de textos lidos com mais frequência, com anotações, lado a lado, para facilitar a leitura comparativa são:

Textos literários	Lidos por mulheres	Lidos por homens
Romance	27	1
Conto	4	-
Novela	1	-
Poesia	12	1
Textos jornalísticos		
Notícias	41	18
Artigo de opinião	11	2
Reportagem	48	25
Entrevista	45	18
Classificados	-	1
Textos de informação científica		
Definição	1	-
Relato científico	2	-
Monografia	2	-
Biografia	3	-
Relato histórico	4	1
Dicionário	1	-
Textos instrucionais		
Receita	20	-
Instrutivo/Manual	2	2
Textos epistolares		
Carta	19	1
Textos humorísticos ou		
Quadrinhos (HQ)	16	5
Outros	1	-
Textos publicitários		
Aviso	30	3

Folheto	3	3
Cartaz	26	3
Textos religiosos	9	-

Um fato curioso ocorreu, pois, pelo menos, 10 (dez) pessoas do sexo feminino solicitaram a inserção de “textos religiosos” no quadro de opções para resposta, o que não aconteceu nas entrevistas com os homens. A solicitação foi aceita e o formato do quadro de respostas alterado. Em relação aos textos literários mais lidos, os destaques foram o romance, que obteve maior número de indicações (27) entre as leitoras, enquanto, entre os homens, houve apenas uma resposta positiva. Entre os textos não-literários, a reportagem (48), a entrevista (45) e a notícia (41), confirmando a leitura de jornais como a mais usual, tanto para as mulheres quanto para os homens. As mulheres lêem mais textos publicitários, mostrando-se atentas a cartazes e folhetos que circulam no espaço público, o que pode ser indício de uma atenção específica ao material escrito de um modo geral.

A pergunta 8 volta-se para as competências e habilidades (Quais competências e habilidades você considera mais importantes para a sua vida pessoal e profissional? Especifique se for possível). Poderia ser assinalada mais de uma competência e habilidade. A seguir as respostas foram agrupadas por densidade gradativa, das mais escolhidas para as menos indicadas. Também selecionamos alguns trechos de respostas consideradas importantes e, algumas vezes, recorrentes, para a compreensão das escolhas:

a) 24 (vinte e quatro) mulheres responderam “Aprender a refletir”, com as seguintes justificativas: “Perde-se muita coisa por não refletir sobre determinado assunto”; “Costumo agir sem pensar, por isso preciso aprender a refletir”; “Tudo na vida precisa de reflexão”; “Temos que refletir primeiro para depois fazer”; “Depois de refletir é que se faz”; “Hoje em dia devemos refletir antes de fazer as coisas”; “A partir da reflexão consegue-se realizar outros objetivos”; “A reflexão nos faz rever nossa própria postura como pessoa”; “Erra-se por não pensar”.

b) 18 (dezoito) indicações, “Aprender a falar e a ouvir”: “Não consigo falar o que sinto”; “É importante convencer as pessoas, por isso aprender a falar tem mais importância”; “Sinto dificuldades de expressar o que sinto”; “Acho importante passar o que aprendi”; “É importante para evoluir”; “Acho importante ouvir a opinião do outro e falar o que a pessoa espera ouvir”; “Devo ouvir para entender as coisas e não julgar antes de ouvir”.

c) 14 (catorze) indicações, “Aprender a ver e analisar”: “Gosto de analisar bem as situações diárias”; “Porque você aprende a viver analisando as pessoas”; “Preciso analisar o que as pessoas falam”; “Aprendi muita coisa observando os outros”; “Trabalho com o público, por isso acho importante ver e analisar as pessoas e coisas”; “Presto atenção em tudo para não fazer nenhuma bobagem depois”.

d) 13 (treze) indicações, “Aprender a fazer”: “Para a vida profissional aprender a fazer é importante, mas para a vida pessoal é preciso aprender a refletir”; “Procuro fazer várias coisas ao mesmo tempo”; “Quanto mais habilidades melhor”.

e) Assinalaram todas as alternativas, isto é, todas as competências, 11 (onze) entrevistadas, com as justificativas: “Acho que todas as alternativas são importantes na vida”; “Todas são importantes, mas ouvindo se aprende muito”. Como é destacado mais adiante, os homens entrevistados assinalaram “aprender a fazer” como a mais importante, enquanto as mulheres priorizaram o “aprender a refletir”, o pensar antes de agir, assinalando o quanto a atividade de pensar faz parte de um processo de aprendizagem em curso, por toda uma vida.

A pergunta 9 (Cite algum livro/texto importante na sua formação pessoal e/ou profissional) prioriza a construção de repertórios e o valor que a leitura possa assumir na percepção das entrevistadas. As respostas sinalizam, pelo menos parcialmente, algumas justificativas para a solicitação feita – a inserção do texto religioso na tipologia de textos. Constatou-se, nas anotações do grupo de pesquisa, a presença significativa de pessoas que assumem a religião como forte marca identitária. Entre os textos importantes para a formação pessoal, a Bíblia destacou-se com 18 (dezoito) indicações. Em seguida, foram mencionados, na maioria sem identificação de autoria: *O menino maluquinho*; *Quadrinhos da turma da Mônica*; *Como comandar minha vida* (auto-ajuda); *Brida*; *O alquimista*; *O tronco do ipê*; *O quinze*; *Maktub*; *Bênção e maldição* (religioso); *O poder da língua*; *O capital*; *A gaivota*; *O cortiço*; *A perfeição*; *O estudante*; *Gabriela, cravo e canela*; *Confissões de uma adolescente*; *A viuvinha*; *Por parte do pai*. Sem indicação de títulos de livros, os autores lembrados foram Agatha Christie e Monteiro Lobato. Os livros didáticos também foram mencionados, com a ressalva de que foram livros lidos apenas durante a fase escolar, sem maiores identificações.

A pergunta 10 (Aprecia algum (a) autor(a) em especial?) reuniu entre os mais citados: Machado de Assis (7 indicações); Rubem Fonseca e Paulo Coelho (6), Monteiro Lobato (3), Jorge Amado (3), Rebecca Brown (nome não confirmado, possivelmente autora de livros religiosos), Maurício de Souza, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Raquel de Queiroz, Agatha Christie (3), Sidney Sheldon, José Saramago, José de Alencar, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Bartolomeu Campos de Queiroz. De forma abrangente, uma entrevistada respondeu que gosta de ler apenas “os famosos”, isto é, aqueles autores e livros divulgados pela mídia, principalmente; outra respondeu “não gostar de ler autores indicados pelas instituições escolares”.

A pergunta 11 (Tem preferência por algum tipo de texto? Se possível, especificar conforme tipos de textos da pergunta 7), registra o favoritismo das revistas em geral (com 11 indicações); textos religiosos e de auto-ajuda com 10 (dez) indicações; 8 (oito) histórias em quadrinhos; 7 (sete) romance; 5 (cinco) jornais; poesia com 2 (duas) indicações.

Sobre o que é mais apreciado num texto ou livro (pergunta 12), foram assinalados: fotografias ou ilustrações nas revistas; a elaboração de um texto capaz de prender a atenção dos leitores; uma linguagem de fácil entendimento; um final interessante; a mensagem; o enredo; a sinopse; a capa; a história e o objetivo do livro. Das entrevistadas, 8 (oito) não quiseram responder à pergunta; 3 (três) afirmaram categoricamente *não gostar de ler*. Quanto à motivação para a leitura (pergunta 14, as opções para resposta são “por prazer”, “por necessidade” ou “outros”), a motivação, por “prazer”, com 55 (cinquenta e cinco) indicações, foi a mais indicada; a leitura por “necessidade” contou 14 (catorze); “outros”, apenas 1 (uma) indicação.

A compra é a principal forma de acesso ao livro e à leitura em geral, 48 (quarenta e oito) entrevistadas compram os livros ou textos para leitura; 34 (trinta e quatro) lêem livros ou textos emprestados por outras pessoas; 9 (nove) têm acesso ao livro e aos textos por outros meios não informados. Foi possível responder mais de uma alternativa para essa pergunta.

A necessidade de ambientação adequada para a realização de leituras foi confirmada por 44 (quarenta e quatro) entrevistadas, enquanto 26 (vinte e seis) declararam não ser necessário ler em ambiente adequado: “lêem em qualquer lugar”. A maioria, no entanto, ressaltou a necessidade de ler em local sem barulho, no quarto antes de dormir, em casa, na varanda, ou em um local isolado.

Passemos para a pergunta 18 (Quais as maiores dificuldades para ler e interpretar livros/textos?) obteve as seguintes respostas: falta de tempo; não entender o que o autor quer dizer com determinadas expressões; falta de vocabulário; necessidade de procurar no dicionário palavras desconhecidas ou difíceis; ter que ler mais de uma vez para entender o livro; dificuldade de entender passagens da bíblia; dificuldades devido a pouca instrução; edições antigas com palavras desconhecidas; textos longos; linguagem rebuscada; problemas de visão; falta de concentração durante a leitura (a entrevistada atribui essa dificuldade ao fato de se considerar uma pessoa impaciente); o custo dos livros que estão

muito caros. Provavelmente esta pergunta denuncie, com mais vigor, a precária formação escolar, pois as dificuldades registradas são indícios de uma escolaridade que não formou leitores na diversidade de textos, linguagens diferenciadas de acordo com situações e usos distintos, tipologias, modos de ler, entre outros. Os textos longos e linguagem rebuscada indicam também o quanto a leitura pode contribuir para a expansão do conhecimento do léxico, daí o fato de que os leitores busquem na linguagem jornalística a *facilidade* não encontrada nos textos literários como o romance e a poesia, por exemplo. Também é significativa, apesar de não mencionada diretamente, a forte identificação com a oralidade e suas práticas, a conversação e não a leitura de textos longos que não conseguem despertar ou manter a atenção dos leitores.

Quanto ao lazer (pergunta 21): prática de esportes; fazer compras; ouvir música; ir à igreja; ler (apenas uma indicação); fazer pintura em tecidos; ir ao cinema; assistir a TV; passear; ir ao baile (*funk*); desenhar; descansar; ir à praia; dançar; bordar; sair com os filhos; cuidar dos filhos; “viajar” na *internet*; cozinhar; namorar; fazer artesanato; visitar parentes; aprender trabalhos manuais. As atividades de lazer das entrevistadas, trabalhadoras no comércio, portanto com horário fixo e pouco flexível, reafirmam as jornadas duplas na realização de trabalhos domésticos citados como lazer: bordar, cozinhar, fazer pintura em tecidos, cuidar dos filhos etc.. Para esta pergunta, a leitura, com apenas uma indicação, nos leva a indagar se, realmente, ocorre a leitura de romances e se esta leitura propicia prazer ou se trata de resposta (*a de que mulheres gostam de ler romances*, p. ex.) idealizada ainda durante a formação escolar, permanecendo no horizonte de expectativas das entrevistadas como algo a realizar.

A pergunta 22 (sobre a guarda de livros lidos) obteve 56 (cinquenta e seis) respostas afirmativas, e 14 (catorze), negativas. Entre as justificativas apontadas, destacam-se: só guardar o que é interessante; costuma reler os livros; o livro guarda muita riqueza para ser deixado de lado; livro é um bem material e custa caro; é importante guardar para os filhos lerem mais tarde. Percebe-se o quanto as mulheres consideram os livros valorizados como herança a ser guardada e passada entre gerações.

Para investigar o interesse por ler algum texto (pergunta 23), no futuro, 41 (quarenta e uma) entrevistadas declararam que desejam ler um determinado livro, 29 (vinte e nove) não

sentem, no momento, vontade de ler livros ou textos. Entre as justificativas, registram-se: o desejo de ler *qualquer livro, desde que seja bom*; de Jorge Amado; outra, um livro indicado pelo pastor da igreja que frequenta sem especificar o título ou a autoria; outra, o último livro de Paulo Coelho; *Guerra e paz*; *Ele escolheu os cravos* (livro religioso); o restante da coleção de Agatha Christie; livros de auto-ajuda; livros escritos por um psiquiatra americano sem identificação do nome. Também foram mencionados os livros *Quem comeu o meu queijo* (auto-ajuda); *Viva o povo brasileiro*; *Odisséia*; *Capitães de areia*; livros sobre mitologia e filosofia. Estão presentes títulos e autores consagrados na literatura, reafirmando a importância, mesmo débil, da formação escolar, inserindo-se o repertório alimentado pelo *marketing* editorial (os livros de auto-ajuda ou apenas como referência o *último livro publicado*, por exemplo), ou, ainda, a força da vida em comunidade, no caso da indicação de leituras feitas por representantes religiosos, ocupantes de funções hierarquicamente reconhecidas.

Conclusões

Para Roger Chartier (1996; 2001), a leitura intensiva define-se pela prática de um leitor que lê poucos livros e os insere na tradição, lendo-os e relendo-os ao longo do tempo, internalizando seus saberes, repetindo-os; enquanto a leitura extensiva propiciaria um contato maior com a diversidade de textos, sem conferir sacralidade ao que é lido, nem aos seus autores. Tanto a leitura intensiva quanto a extensiva, enquanto práticas, se presentificam nos grupos pesquisados, mas a forte presença de livros religiosos sugere a manutenção significativa de práticas de leitura intensiva ou de uma forte identificação com tal modo de ler.

Os entrevistados, mulheres e homens, destacaram, enfaticamente, a falta de tempo para a leitura. Destaca-se, aqui, a necessidade de se refletir sobre o quanto a leitura pode fortalecer o aprendizado de competências e habilidades significativas para os entrevistados, acionadas relações significativas para a vida, não só para o mundo do trabalho, colocando as instituições formadoras em conexão com questões culturais contemporâneas. Os entrevistados atribuíram relevo significativo às dificuldades de compreensão e interpretação

de textos, não apenas os literários. Provavelmente a leitura de textos literários entre em choque com saberes internalizados dos leitores, ao reivindicar um tempo maior de atenção do leitor, confrontando-o com um não-saber, situação insustentável para muitos leitores. A introdução à cultura escrita, tal como é apresentada na instituição escolar, mostra-se ainda insuficiente para formar leitores, mesmo que tenham aprendido a ler e reconheçam a importância social da leitura. O vigor da escola foi substituído pela propaganda massiva de títulos referendados por sucesso imediatista de livros sem fronteiras: os *best-sellers*.

Se ler pode transformar, também pode trazer transtornos aos leitores²³, ao requerer tempo para gerar atos de compreensão. A leitura literária é vital para *aprender a pensar pensamentos alheios*, tal como foi assinalado por Wolfgang Iser (1996) e Hans Robert Jauss (1979).²⁴ Se a leitura literária não é considerada lazer, como o comprovam as respostas dadas pelos entrevistados, é porque há um longo trabalho a ser feito, um fardo a ser tirado da leitura considerada difícil. Um dos trabalhos da escola e dos educadores, no século 21, é o de criar condições para que se possa diminuir o abismo entre alfabetização e letramento, trabalhar pela conquista da cidadania. Formar leitores implica considerar o próprio pensar como uma atividade inseparável da existência. Experimentar a inquietação provocada pela experiência da leitura alimenta possibilidades de conviver com a incerteza, aciona a busca pela verdade que confere significação à experiência. Leituras que transformam desdobram-se na vida, nas formas de conversação e de felicidade que privilegiam a interação entre as pessoas. Se nunca se registrou um número tão expressivo de “(...) gente alfabetizada no mundo – em números absolutos e em termos percentuais (...)”²⁵, as mudanças terão que aparecer também na definição e uso do cânone, a tradição literária.

Retomando nossas escolhas teóricas, a História Cultural pode contribuir para que reconheçamos as práticas e não cristalizemos, como educadores, escolhas e preferências individuais e/ou de classe, investindo-se na qualidade da leitura – o *como ler* se aperfeiçoa com a experiência *do que é lido e do que ler* – incluído o difícil, o fácil, o diverso, o erudito

²³ Zilberman, 2001.

²⁴ Estes os mais conhecidos representantes da Estética da Recepção que, desde a década de 60, do século 20, priorizaram o leitor e não mais o texto ou o autor.

²⁵ Machado, 2002, p. 134-135.

e o popular, dimensões da multiplicidade, como perder-se para encontrar o próprio rosto num outro rosto, numa cidade desconhecida ou na multidão.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4 ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

CANDIDO, Antonio. “A Revolução de 1930 e a cultura”. In: *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989, p. 181-198.

CHARTIER, Roger. *História cultural – entre práticas e representações*. Trad. M. Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger (Org.) *et al. Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

———. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

DELGADO, Didice G.; CAPPELLIN, Paola; SOARES, Vera (Org.) *Mulher e trabalho – experiências de ação afirmativa*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

FOOT-WHYTE, William. Desvendando máscaras sociais. In: ZALUAR, Alba. *Treinando a observação participante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.77-80.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura – uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kreetschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. V.1.

JAUSS, Hans Robert. “A estética da recepção: colocações gerais”. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.) *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 67-84.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. Rumo a uma tipologia dos textos. In: *Escola leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 11-19.

LAJOLO, Marisa. “Oralidade: um passaporte para a cidadania literária brasileira”. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, Eni P.(Org.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996, p. 107-123.

LEITE, Miriam Moreita (Org.) *A condição feminina no Rio de Janeiro. Século XIX*. São Paulo, Brasília: Hucitec, Inst. Nacional do Livro, 1984.

NUNES, Clarice. *Ensino médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES, José Horta. “Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários”. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, Eni P.(Org.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996, p. 19-30.

PAIVA, Aparecida. *A voz do veto – a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PERRENOUD, Philippe (Org.); PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman 2e. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.211-223.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização – a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPINK, Mary Jane (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STEARNS, Peter N. *História das relações de gênero*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.