

Artigo / Article

# Hábito de leitura, confinamento e relações de classe: forma-leitura no Brasil contemporâneo

*Reading habits, confinement and class relations: reading form in contemporary Brazil*

---

**Raquel Cristina de Souza e Souza** \* 

raquelcsm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2899-2067>

---

**Luiz Felipe Andrade Silva** \*\* 

lfelipe.andrades@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5938-5505>

---

## Resumo

O presente artigo pretende analisar comparativamente cinco matérias veiculadas na *internet* entre o final de abril e maio de 2020 e que têm em comum o objetivo de apresentar dicas para a promoção do hábito de leitura em crianças no contexto de confinamento exigido pela pandemia da Covid-19. Nosso propósito é investigar nos referidos textos as concepções subjacentes de leitura, leitor, mediador e mediação, inserindo-as no esquadro de uma perspectiva social da leitura, que leva em consideração as relações de classe no Brasil contemporâneo. A análise nos conduz à reflexão sobre os sentidos de conceitos-fetice, como o prazer de ler, e exige uma revisão sobre a pertinência do modelo burguês de leitor para explicar a realidade brasileira.

**Palavras-chave:** Covid-19; Dicas de leitura; Infância; Formação do leitor; *Habitus* de classe.

## Abstract

*This article proposed a comparative analysis of five articles published on the Internet between the end of April and May 2020. They all have in common the objective of presenting tips for the promotion of reading habits in children considering the context of confinement required by the Covid-19 pandemic. Our purpose is to investigate the underlying conceptions of reading, reader, mediator and mediation in these texts, inserting them in the framework of a social perspective of reading, which takes into account class*

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

\*\* Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil.

*relations in contemporary Brazil. The analysis leads us to reflect on the meanings of fetish concepts, such as the pleasure of reading, and requires a revision of the relevance of the bourgeois model of reader to explain the Brazilian reality.*

**Keywords:** Covid-19; Reading tips; Childhood; Reader's development; Class habitus.

## Introdução

Com a disseminação do novo coronavírus e a instauração da pandemia, no início de 2020, as medidas sanitárias de contenção à disseminação da Covid-19 envolveram uma série de impasses às políticas de controle e segurança, às economias nacionais, aos sistemas de saúde, às instituições de ensino. Impasses que atingiram a formação social capitalista em todos os seus níveis, desde aqueles macroestruturais até os recônditos da vida privada, como o sexo, o cuidado com animais domésticos e o cotidiano familiar<sup>1</sup>.

No Brasil, essas medidas e seus impactos começaram a ser sentidos em março e abril de 2020. Não à toa, nesse período uma série de publicações impressas ou digitais visou à manutenção daquilo que poderíamos chamar de saúde mental e à preservação de certa ideologia da produtividade e do aproveitamento do tempo. Se as pessoas em idade produtiva da classe média se viam privadas de circular nas ruas e de trabalhar em suas empresas, era necessário que se estabelecessem parâmetros para o bom aproveitamento do *homeoffice* (cf. BARBOSA, COSTA, HECKSHER, 2020).

Para pais mais produtivos, crianças mais produtivas; para mais produtividade, atividades que, em tese, protegeriam certo bem-estar psicológico. Então, da mesma forma, como as crianças também deixaram de ir à escola, era importante organizar essa convivência doméstica entre trabalho e vida privada para os adultos, promovendo ações para a ocupação dessas crianças. A isso, somava-se ainda o temor de que, com a suspensão das aulas, as crianças “perdessem” o ano, uma vez que, de acordo com essa “ideologia da produtividade e do aproveitamento do tempo”, quanto antes o indivíduo seja formado e entre no mercado de trabalho, tanto melhor.

Com isso, uma série de publicações digitais dedicou-se a abordar meios de se atingirem esses objetivos, e, dentre elas, algumas dedicaram-se ao estímulo das crianças à leitura. O presente trabalho visa analisar esse material (as dicas de estímulo à leitura) publicado nos meses iniciais da pandemia de Covid, a partir da hipótese de que essa análise nos permitirá

---

<sup>1</sup> O presente artigo foi redigido como uma maneira de responder às nossas inquietações, ainda nos primeiros meses da pandemia, em 2020. Assim sendo, ele compreende um risco, apontado por Dunker (2020): aquele de se constituir, de certa maneira, como um “texto de intervenção”, cujas análises se mostrariam prisioneiras de sua própria enunciação, ao mesmo tempo em que se potencializariam como formas de apropriação do “acontecimento”. Desde sua escrita, uma série de trabalhos foram produzidos, observando os efeitos que a pandemia gerou em diversos campos da prática social. Citamos, a título de exemplo, os livros *Discursos da pandemia* (BAALBAKI, SILVA, 2020) e *Educação em tempos de pandemia* (LIBERALI et al., 2020), além da série de pequenos textos publicados pelas editoras n-1 e Boitempo.

compreender como se produz dada concepção de leitura em sua relação com a desigualdade estrutural de acesso a bens culturais em nossa sociedade; concepção esta que não se limita apenas ao período pandêmico. Pautamo-nos na hipótese de que essas “dicas de estímulo à leitura” explicitem contundentemente a *forma-leitura* característica de nossa formação social.

Baseados em Althusser (1978), compreendemos por *forma-leitura* a forma de existência histórica da prática de leitura, determinada em última instância pelo modo de produção e pelas relações de produção, bem como pelos mecanismos de produção e reprodução ideológicos da estrutura social (a escola, a publicidade, o mercado etc.). Esquivamo-nos, assim, de uma concepção de leitura abstrata, universal e atemporal, que seria igual independentemente das formações sociais nas quais se produzem.

É consenso que a revolução burguesa<sup>2</sup> exerceu um importante papel na expansão da leitura (diríamos *forma-leitura*) atrelada a um modelo de sociedade, compreendido aqui a partir das intrincadas relações entre determinado modo de produção (capitalista-industrial) e relações de classes (a sociedade de classes e a desigualdade estrutural entre burguesia e proletariado). Isso não implica, obviamente, que não houvesse leitura antes, mas apenas que o modo como apreendemos a leitura hoje é determinado por fenômenos históricos delimitados.

Zilberman (1999 [1982]) aborda, para a formação da leitura tal qual a concebemos, alguns fatores, entre os quais destacam-se: a revolução industrial, haja vista que o livro é o primeiro objeto produzido industrialmente; a consolidação da estrutura familiar e a constituição do sujeito moderno, centrais para a formação do hábito de leitura e a produção de leituras individuais que reforçam o imaginário de liberdade e racionalidade subjetivas; a reforma da escola e seu papel de universalização da alfabetização, etc. A lista é extensa, uma vez que a questão da leitura não é apenas de caráter histórico-social, mas também cognitivo e psicológico.

Ora, ao observarmos a questão da leitura hoje, construímos nosso *corpus* de análise a partir de publicações digitais que trouxessem “dicas de leituras para crianças” nos primeiros três meses da pandemia da Covid-19. Nossa hipótese, ao eleger esse material, era de que, por se tratar de publicações feitas “no calor dos acontecimentos”, no período mesmo de adequações que a pandemia impunha às nossas práticas sociais, encontraríamos pistas que nos permitiriam compreender o modo como tem se dado uma transformação na *forma-leitura* no âmbito da sociedade capitalista. Ainda estamos por ter consolidados os impactos das novas tecnologias digitais na leitura e das redes sociais na leitura, bem como dos novos modelos de trabalho.

Dessa forma, a própria opção pela discursividade digital repousa sobre a compreensão de que essa trata de “um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade

---

<sup>2</sup> Cumpre observar que, de acordo com pesquisa em desenvolvimento por Silva (2020), a formação da leitura *do* Brasil (e, de certa forma, do assim chamado Sul Global) apresenta algumas particularidades, pois aqui a revolução burguesa foi realizada muito mais no âmbito mercadológico e econômico do que propriamente na consolidação de determinados aparelhos ideológicos modernos, como a família, a igreja e a escola modernas (FERNANDES, 2020 [1975]).

contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações histórica” (DIAS, 2011, p. 58). O modo como esses enunciados circulam, em sua relação com a historicidade, constituiria o modo através dos quais sujeitos e sentidos se relacionam, modo esse que é afetado pela intervenção de uma “memória metálica” (DIAS, 2016), maquínica, que horizontaliza a memória histórica, “reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições” (ORLANDI, 2015, p. 16).

Esse modo de circulação, em que a memória se organiza quantitativamente, promove impactos no próprio tema sobre o qual esses textos que constituem nosso *corpus* versam, mas também sobre o cenário educacional. O cenário anterior à pandemia vinha experimentando uma progressiva desvalorização da escola como espaço de produção de conhecimentos e atitudes válidos socialmente e uma maior desvalorização da autoridade não apenas disciplinar como pedagógica do professor. Isso era expresso, como se atesta nas obras organizadas por Cássio (2019) e Frigotto (2017), pela forte circulação na sociedade do discurso do *homeschooling* e pelas reiteradas tentativas de aprovação da lei do Escola sem Partido, a qual, ainda que não oficialmente, trouxe inúmeras consequências à vida escolar, como o aumento da vigilância e controle – e mesmo da censura explícita – por parte de algumas instituições sobre o trabalho dos professores, quando não a prática de uma autocensura desses profissionais como forma de preservarem o seu emprego. Não nos parece desprezível que o material de leitura literária seja um dos alvos principais desse patrulhamento ideológico mal disfarçado de neutralidade, dadas as relações intrincadas e historicamente construídas entre literatura (sobretudo a infantil), educação e sociedade, como já mostrou Zilberman (2008).

Com a pandemia, a privação (eletiva) da mobilidade social, principalmente entre os membros das classes média e alta, e o fechamento das escolas, em virtude do novo coronavírus, tornaram a escolarização doméstica, de certa maneira, uma realidade e colocaram “novos” dilemas aos responsáveis por crianças e adolescentes.

É nesse cenário, em que observamos também essa progressiva modificação da *forma-leitura*, que se produzem os textos de que nos ocuparemos neste artigo. Visamos analisar, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 2019 [1969]; 2009 [1975]; ORLANDI, 2008, 2012), essas cinco publicações veiculadas na *internet* entre o final de abril e maio de 2020. Todas propõem dicas para a promoção do hábito da leitura e, para tanto, valem-se de uma concepção de leitura que funciona como um *pré-construído* (PÊCHEUX, 2009 [1975]), que visamos investigar. Por meio dessa análise, buscamos investigar como, na *forma-leitura* contemporânea, se produzem os sentidos, tomados como evidentes, de: leitura, leitor, mediador e mediação, em sua relação constitutiva com as condições de produção na qual se dão. Dessa maneira, damos ênfase às relações de classe no Brasil contemporâneo como aspecto fundamental para analisar a questão.

## 1 Destinatário das dicas e classe social

Os cinco textos que usaremos por base em nossa análise foram veiculados em portais da *Internet* nos meses iniciais da quarentena. São eles: (1) “5 dicas para incentivar a leitura na quarentena”, do *Portal da criança*<sup>3</sup>; (2) “O hábito de leitura das crianças na quarentena”, em blogue do *Estado de São Paulo*<sup>4</sup>; (3) “5 dicas para ler para crianças na quarentena”, do *Metro Jornal*<sup>5</sup>; (4) “Dicas para estimular as crianças à leitura durante a quarentena”, do *Portal da cidade*<sup>6</sup>; (5) “Dia do livro infantil: aproveite a quarentena para estimular o hábito da leitura entre as crianças”, do *Jornal da cidade*<sup>7</sup>.

Como dito anteriormente, a construção do *corpus* foi realizada a partir de um recorte temporal, levando em consideração o início da pandemia, a partir da hipótese de que a alteração das condições materiais de existência advindas com as restrições sanitárias serviria a evidenciar alguns elementos acerca da forma-leitura brasileira contemporânea. Assim, por meio de pesquisa realizada em sites de busca, chegamos às cinco publicações elencadas acima. Deve-se registrar o efeito de sentido advindo do modo como se dá essa relação, através da “memória metálica” (ORLANDI, 2015). A despeito da diferença entre os veículos, como, por exemplo, o blogue de um jornal de grande porte com ampla circulação, como o *Estado de São Paulo* em (2), jornais de menor porte em (3) e (5) e páginas de conteúdos hospedadas por portais em (1) e (4), o efeito da memória metálica, produzida por um construto técnico (o buscador), horizontaliza essas textualizações. No entanto, uma vez que compreendemos a questão a partir das regularidades discursivas, regularidades de sentidos, como produzidas a partir das condições de produção histórico-sociais (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 45-46), a possível diferença (institucional) entre os materiais coletados não se coloca como uma questão para esta pesquisa.

Formalmente, encontramos entre as publicações mais semelhanças do que diferenças. A maioria dos textos, com exceção de (5), seguem uma organização textual bastante semelhante: um ou mais parágrafos introdutórios seguidos de tópicos (numerados ou não) que contêm ações práticas a serem realizadas com a finalidade de estimular ou incentivar o hábito da leitura entre as crianças — especificamente, os filhos, como se observa pelos recortes discursivos abaixo<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://cabecadecrianca.ig.com.br/5-dicas-incentivar-leitura-infantil-quarentena/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/o-habito-de-leitura-das-criancas-na-quarentena/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.metrojornal.com.br/estilo-vida/2020/05/24/5-dicas-para-ler-para-criancas-durante-quarentena.html>. Acesso em: 18 ago. 2020

<sup>6</sup> Disponível em: <https://registro.portaldacidade.com/noticias/educacao/dicas-para-estimular-as-criancas-a-leitura-durante-a-quarentena-1809>. Acesso em: 18 ago. 2020

<sup>7</sup> Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2020/04/5606444-dia-do-livro-infantil--aproveite-a-quarentena-para-estimular-o-habito-da-leitura-entre-as-criancas.html>. Acesso em: 18 ago. 2020

<sup>8</sup> Indicaremos a fonte dos recortes analisados com os números (1) a (5), conforme apresentados anteriormente. Para a noção de recorte discursivo, cf. Orlandi (1984).

- (1) Explique para o *seu filho* [...]
- (2) O tempo de confinamento pode servir para *pais e filhos* fortalecerem os vínculos e introduzir a leitura no dia a dia.
- (2) Com a suspensão das aulas, *os pais* precisam [...] cuidar do desenvolvimento cognitivo dos pequenos.
- (3) [...] *a convivência familiar* pode contribuir para incentivar o hábito [da leitura] dentro de casa.
- (4) [...] dicas de como *os pais* podem aproveitar o isolamento social [...] para tornarem-se mediadores de leitura...
- (5) [...] a participação *dos pais* neste momento de aprendizagem também se faz importante.

Nessas dicas, constrói-se como “destinatário”, como imagem de um lugar social ocupado por aquele a quem se dirige a enunciação (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 39-40), pais e mães de crianças em idade escolar, circunscrevendo um modelo familiar muito específico e dominante em nossa formação imaginária como exemplar de uma determinada classe. Além disso, outros elementos nos textos analisados sugerem alguns traços que delimitam a classe social em que se enquadram essas famílias. Para tanto, é primeiro relevante observar que, na teoria social, uma classe social não é determinada *per se*, mas é compreendida na sua relação dialética com outras classes sociais inseridas no todo complexo de uma formação social.

Na obra de Marx, por exemplo, a classe social é uma categoria histórica, ligada portanto às transformações por que passam os sistemas político-econômico-sociais ao longo do tempo. Assim, ao definirem que “[a] história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 40), Marx e Engels não afirmam que as classes preexistem às disputas, mas sim que é na própria concorrência pelos recursos limitados na sociedade que elas se constituem.

Ademais, ao abordarem a posse ou carência desses recursos, Marx e Engels não os circunscrevem à renda ou à ocupação, mas a posições políticas, ideológicas, culturais etc. atreladas à questão econômica. Na leitura de Marx promovida a partir por Althusser, autor que tem um papel fundamental no modo como se constitui o dispositivo teórico da Análise de Discurso materialista, essa “questão econômica” ocuparia uma posição “sobredeterminante”, chamando atenção para o fato de se falar em “determinação econômica *em última instância*” (ALTHUSSER, 2015 [1965], p. 87) — e não determinista, como dada vulgata marxista costuma sugerir.

Por isso, cremos serem compatíveis essa compreensão da classe social de base histórico-materialista, encontrada em Marx e Engels, e as contribuições de Bourdieu (2007 [1982]). De acordo com Burawoy (2010), a despeito de algumas críticas de Bourdieu ao marxismo, é possível traçar diálogos no que tange ao modo de definição das classes sociais entre suas teorias. Para o sociólogo europeu, as classes sociais são resultado — relativo, uma vez que se estabelece

por critérios comparativos entre si — das inter-relações entre capital econômico, capital cultural e capital social. Bourdieu afirma que as classes sociais são definidas “pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007 [1982], p. 101).

Sendo assim, devemos distinguir, na produção da imagem do alocutário dessas dicas de estímulo à leitura, a inter-relação de traços característicos que nos permitiriam definir a classe social a que pertenciam os “pais e mães” a que se endereçam. Inicialmente, é importante alertarmos para o fato de que essa delimitação daqueles a quem se dirigem essas dicas não é explícita nos textos e nem restringida pelo seu meio de circulação, uma vez que se encontram em *sites* abertos (não pagos) da *internet* a que têm acesso indivíduos das mais diversas classes sociais.

Observamos, a partir da materialidade linguística dos enunciados em análise, as propriedades características do destinatário imaginário, construído discursivamente, e não o “público-alvo” empírico. Partindo desse pressuposto, podemos elencar bens e produtos que indicariam *grosso modo* sua pertença à classe média:

- (1) [...] um cantinho de leitura no lugar da casa *aconchegante, com almofadas, luz adequada, uma manta se estiver frio.*
- (2) [...] os pais precisam lidar com as tarefas do *trabalho remoto* [...]
- (2) Os *livros digitais* são uma ótima opção. Além disso, os próprios recursos do *celular* também podem complementar os momentos de leitura.
- (2) Assim como no caso do *celular* e do *videogame* [...]
- (2) [...] se em casa já há *muitas obras* que a criança não lê mais [...]
- (3) Uma boa ideia é a criação de *cabanas*, que podem ser construídas com *lençóis e cadeiras*, com a disposição de *almofadas e bichinhos de pelúcia* pelo chão.
- (5) Para se pegar um *livro*, é porque aquele livro é bacana, já que ele está competindo com o *celular*, com a *TV*, com o *videogame* e com outras coisas.

Os recortes acima apresentam alguns bens de consumo que, se não são específicos de classe de uma forma geral, indicam uma naturalização de determinado padrão de consumo e de direcionamento desse consumo para as crianças: celulares, livros digitais e físicos, bichos de pelúcia, videogames... Há ainda elementos que dizem respeito à configuração espacial das residências, explicitadas pela proposição, comum à maioria dos textos, de se criar um ambiente aconchegante, silencioso e separado para a leitura, o que não é possível em muitas casas brasileiras.

Gostaríamos de destacar a observação, encontrada em (2), acerca do trabalho remoto dos pais e mesmo informações em outros textos acerca do isolamento social. Sabemos que essas alternativas não são possíveis para as classes sociais mais baixas, que constituem a grande parte

dos trabalhadores braçais e funcionários do terceiro setor, para os quais não se exige o nível superior ou mesmo ensino médio (SOUZA E SOUZA, SOUZA, 2020, p. 4). Assim, falar em país que “precisam lidar com as tarefas do trabalho remoto” é, de certa forma, produzir uma imagem do destinatário dessas dicas que não permite a sua identificação por indivíduos das classes mais baixas da sociedade.

O tipo de trabalho, a naturalização desses bens de consumo e o modelo de casa indicam apenas uma das propriedades que definiriam uma classe social — relacionada basicamente ao poder de compra, intimamente relacionado à renda familiar e, conseqüentemente, à esfera de trabalho ocupada por essa classe. Para Bourdieu, porém, esse tipo de capital não é suficiente para a definição de uma classe, como vimos; o que a define é a relação que esse capital entretece com outros tipos de capital. No âmbito deste trabalho, torna-se proeminente o capital cultural, de modo que poderíamos, com base nos enunciados que compõem nosso corpus, apenas intuir seu capital social.

Bourdieu considera a existência de um capital cultural herdado, adquirido pela transmissão de gerações anteriores, e um capital adquirido, por diversas maneiras, mas na qual se destaca o papel da instituição educacional, que confere o “capital escolar”. Da mesma forma que o econômico (e o social), o capital cultural “proporciona lucros diretos, primeiramente no mercado escolar, é claro, mas também em outros lugares, e também lucros de distinção [...] que automaticamente resultam de sua raridade, isto é, do fato de que ele é distribuído desigualmente” (BOURDIEU, 1983, p. 9).

Bourdieu (2007 [1982]) demonstra como existe uma relação diretamente proporcional entre capital cultural herdado e capital escolar, da mesma forma que observa que há uma relação entre capital cultural herdado e capital econômico. Aqui, porém, se destaca que não necessariamente aqueles que dispõem de maior capital econômico são os que mais dispõem de capital cultural, seja herdado ou adquirido. No entanto, eles traduzem determinados habitus específicos em capital cultural, promotor da “distinção”. Se não há leitura de livros, importante mecanismo de distinção, há consumo de livros, o que funciona como uma espécie de “índice” falso do “capital cultural” não recebido.

As análises de Bourdieu, centradas principalmente na realidade francesa, oferecem, apesar disso, instrumental teórico e vocabulário analítico para pensarmos de maneira perspectivada a realidade brasileira. O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018) observa que, no complexo grupo a que chamamos de “classe média”, encontramos diferentes perfis que se identificam a partir justamente da noção de distinção. Desprovida do capital econômico e social das classes superiores, reais portadoras do poder econômico e político do país, a vasta classe média se constituiria, a partir da perspectiva discursiva proposta por Pêcheux (2009 [1975], p. 199), pela sua identificação estética e moral com os mais ricos e pela contra-identificação com as classes mais baixas. Para tanto, o papel do “capital cultural” é fundamental, justamente por seu caráter distintivo. De um ponto de vista discursivo, igualmente, essas relações de identificação ou contra-identificação do sujeito-leitor de classe média com o sujeito-ideal

(imagem produzida por essas relações de classe) permitem seu posicionamento como “destinatários” dessas publicações, ao mesmo tempo em que podem excluir, através da desidentificação, sujeitos-leitores de outros grupos sociais.

De acordo com Souza, “a posse de conhecimento valorizado” é justamente “o tipo de capital monopolizado pela classe média real” (SOUZA, 2018, p. 16). No entanto, observa que, com as políticas de acessibilidade ao ensino e o aumento do poder de compra, em nível nacional, nos anos entre 2003 e 2016, principalmente, tenha surgido uma classe média imaginária, que foi chamada de “nova classe média” (NERI, 2012). Essa classe se considera “média” apenas em virtude de seu capital econômico, mas não pelo conjunto relacional de outros capitais, principalmente o cultural, traço distintivo específico da classe média.

Ademais, Souza ressalta que esse tipo de capital, o cultural, é invisível, de modo que se mantenham as desigualdades quanto à sua posse, no interior mesmo da classe média, considerada de forma ampla. Pensando, assim, na relação entre capital escolar e capital cultural, escreve Souza que

[a] capacidade de concentração, a percepção da leitura como atividade a ser estimulada, a autodisciplina e o autocontrole, a possibilidade de incorporação dos pensamentos abstrato e prospectivo — tudo isso é repassado aos filhos da classe média de forma imperceptível, como produto da mera socialização familiar. (SOUZA, 2018, p. 142)

São justamente essas características, além dos conhecimentos conexos, que constituem um bem que se torna, nas palavras de Bourdieu, uma espécie de *avanço*, “no duplo sentido de vantagem inicial e de crédito ou usufruto antecipado” (BOURDIEU, 2007 [1982], p. 70). Tal avanço, todavia, não é uma propriedade coletivizada pelo todo da classe média, principalmente dessa (pretensa) “nova classe média”.

Observando nosso *corpus*, o simples fato de termos “dicas de estímulo à leitura” já implica a ausência de *habitus* de leitura em um vasto setor da classe média (seu destinatário), uma vez que não haveria necessidade de estimular algo que já se encontra consolidado. É justamente porque o *habitus* de ler constitui, no imaginário social, uma prática da elite à qual a classe média deseja se “agregar”, que essas dicas se mostram necessárias. Adquirir o hábito de ler proporcionaria, imaginariamente, a aproximação entre a classe média e a elite e sua distinção em relação às classes baixas.

O *habitus* de ler não é, portanto, um capital cultural herdado, nem é visto como um capital escolar adquirido, já que, como alerta Kleiman (1995), a escola possibilita para as crianças oriundas de meios letrados uma continuidade das suas experiências com o escrito inauguradas na família, mas representa uma ruptura radical com os modos de ser daquelas vindas de meios sociais em que predomina a oralidade e uma relação frágil com o escrito. Ao tomar as primeiras como parâmetro e naturalizar seus saberes, tende a excluir as demais do processo pedagógico. Daí que tenhamos, em nosso *corpus*, os seguintes recortes, nos quais observamos o funcionamento do discurso-transverso. De acordo com Pêcheux (2009 [1975], p.

153), o discurso-transverso se configura como o modo através do qual a memória discursiva (o interdiscurso) se lineariza nos enunciados de dada formação discursiva; memória essa caracterizada pelo autor

como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularidade: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os implícitos [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010 [1983], p. 52)

Assim, por exemplo, quando alguém dá uma ordem ou sugestão constrói-se o implícito de que seu destinatário não faça o que se manda ou sugere. Nosso gesto de interpretação, diante desses enunciados, é o de produzir paráfrases que nos permitam observar de que modo como as condições de interpretação dos enunciados como possíveis de serem produzidos se organiza a partir de uma memória, que leva em consideração a imagem construída desse “destinatário”.

(1) Dê o exemplo [de leitura], esse é o principal estímulo.

*Você não dá o exemplo de leitura e isso é necessário.*

(1) Assim, você lê um pouquinho por dia, [...] criando o hábito.

*Você não lê um pouquinho por dia; ler um pouquinho por dia cria o hábito de leitura; não existe hábito de leitura, ele precisa ser criado.*

(2) [...] as famílias [...] em quarentena, o que pode ser uma chance de desenvolver esse hábito [de ler] nas crianças.

*O hábito de ler não é criado porque as pessoas preferem/podem sair de casa com regularidade; o hábito de ler, se existe, não está desenvolvido.*

(2) Acostumadas a uma vida agitada, com passeios, escola e brincadeiras, essa talvez seja uma das primeiras vezes que as crianças enfrentam frente a frente à monotonia e o tédio.

*As crianças leem porque não têm nada “melhor” para fazer.*

(2) A ideia é incluir os pequenos no mundo da literatura [...]

*Os pequenos estão fora do mundo da literatura.*

Temos ainda outras ocorrências: em (2), “criar o hábito”; em (3), “incentivar o hábito”; em (4), “fixar a atividade na rotina”; em (5), “estimular a leitura e evitar a preguiça”... Nota-se, portanto, que, ainda que, do ponto de vista econômico, o destinatário apresenta propriedades da classe média, no âmbito do capital cultural, isso não necessariamente acontece. Implícita, portanto, nas dicas e sugestões está a representação de uma parentalidade vista como falha, que pretende se apropriar do signo de distinção de outra classe, contrariando seu *habitus* em busca de inserção e legitimação social — mesmo que às expensas da alienação de sua classe.

Assim, não interessam tanto as formas como a leitura se dá ou a escolha (igualmente distintiva) de determinados livros, a despeito de outros, como mais “distintivos”; a leitura pode ser tomada como um hábito de consumo, quantitativamente valorizado, e não necessariamente qualitativamente diferente. O livro é um bem que, por si só, promove a distinção. Tal relação torna-se patente, ao se afirmar que

(5) [o] pequeno Heitor, de 7 anos, por exemplo, comemorou nessa quinta-feira (16) um feito que o deixou orgulhoso: ter concluído um livro de *217 páginas*. E este é só o começo da sua jornada literária: até o fim da quarentena o garoto quer ler *mais cinco*. [...]  
No ano passado, Heitor tinha a meta de ler *um livro por semana*, os quais lia com a ajuda da mãe.

Cabe-nos perguntar: essa leitura que não se tem e que pode ser medida por critérios quantitativos (assiduidade, número de livros e de páginas) - como é concebida? Como essa forma-leitura se caracteriza, na relação tensa entre escola/família, nas suas atuais condições de produção?

## 2 Leitura, infância e confinamento(s)

Para investigarmos o modelo de leitura que se pretende transmitir como índice de distinção de classe, tal qual observamos no funcionamento do discurso-transverso nos recortes analisados, é necessário recuperar brevemente as reflexões já citadas de Regina Zilberman (1999 [1982]) acerca da relação entre revolução burguesa e o surgimento de determinada prática social mediada pelo texto escrito e reconhecida como legítima, na qual permanece assentado nosso imaginário sobre a leitura. Para os propósitos deste artigo, gostaríamos de sublinhar as conexões intrincadas entre infância, família e escola, que permitiram a consolidação do modelo burguês de leitura da qual somos caudatários, dado que o isolamento doméstico a que as crianças estão submetidas durante a pandemia parece ter se tornado uma imagem catalisadora (e reveladora), nas publicações analisadas, não só dessa inter-relação como das nossas especificidades sociais.

É a partir do signo do confinamento da infância no espaço doméstico e na instituição educativa que costumam ser explicadas as transformações intensificadas entre os séculos XVIII e XIX e que, acompanhando a expansão capitalista, forjaram a modernidade e culminaram na nova sociabilidade burguesa. Portanto, a concepção de infância hoje hegemônica é uma construção sócio-histórica nascida no bojo do movimento crescente de privatização da vida social a partir da Idade Média europeia, como argumenta Ariès (2011 [1960]). Ao esgarçarem-se os laços da comunidade estendida que caracterizavam as relações sociais até então, a família toma seu lugar e passa a se organizar em torno da criança, que deixa para trás sua existência pública e indiferenciada do adulto para ser alvo de afeição e cuidado, mas também de tutela e vigilância (lidos, muitas vezes, a partir das lentes do afeto e do cuidado). Esse espaço doméstico da família burguesa, centrado nas necessidades das crianças (segundo o ponto de vista dos adultos), é aos poucos naturalizado como o ambiente ideal para o seu desenvolvimento, fato este que caminha *pari passu* com o fenômeno da infância tomada como objeto de cuidado e discurso de especialistas (CASTRO, 2013) e da posterior asfixia da cultura de consumo infantil (MONTES, 2001 [1990]), com seus nichos de mercado específicos.

Apesar dos avanços da chamada “nova sociologia da infância”, que investiga as crianças como agentes sociais por si mesmas, argumenta Lucia Rabello de Castro (2013), em consonância com Jens Qvortrup (2011), que ainda persiste uma compreensão desse grupo como

uma categoria minoritária que se torna objeto de ações paradoxais: tanto marginalizantes quanto paternalistas. Graciela Montes (2001 [1990]) resumiu na expressão “curral da infância” a ambiguidade contida na ideia de confinamento ao observar que o enclausuramento (físico, psicológico, cultural) protege, mas também priva a criança de liberdade ou mesmo pode expô-la mais facilmente à tirania e à violência do adulto.

Tal ambiguidade é reforçada pela escola, outra invenção moderna, que preparará a criança para a vida adulta. “Transmitir”, “ensinar” e “formar” transformam-se nas palavras de ordem e selam o destino da infância como uma fase de preparação para um futuro “glorioso”, conformado àquilo que Althusser (1996 [1970]) chamará de reprodução das relações de produção: as crianças de determinada classe aprendem a ser patrões, enquanto outras aprendem a obedecer ordens ou a se resignarem (o que, no vocabulário neoliberal atual, tem se chamado “resiliência”). Mas para isso é necessário que a criança seja apartada do mundo adulto numa espécie de quarentena – o vocábulo é empregado por Ariès (2011 [1960], p. X) –, durante a qual ela é iniciada no código vigente burguês. Faz parte desse código, como salienta Zilberman (1988), a própria crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é condição para a participação e mesmo ascensão social. A burguesia confiou à instituição escolar a função de difundir seu ideário e esta o fez fundindo na própria prática da leitura a sua ideologia, segundo a qual o domínio da cultura enciclopédica é sinal de distinção – em um primeiro momento, em relação à nobreza, mas logo também em relação às camadas populares. A leitura, portanto, está intimamente atrelada à escolarização; e esta, desde sempre, no modelo de sociedade em questão, é preparada e reforçada no ambiente familiar por meio da prática privada e intimista de leitura. É nesse contexto, de que faz parte a já citada emergência de campos distintos especializados na infância, que estão dadas as condições para o surgimento também da literatura infantil, não por acaso pedagógica em sua origem, já que era vista como instrumento ideológico por excelência na transmissão dos valores que a classe dominante pretendia perpetuar.

É necessário ressaltar, entretanto, que apesar de a ideologia burguesa reconhecer formalmente o direito de todos à educação e à cultura, pois seria este o meio de disputar o lugar social de prestígio ocupado pela nobreza, na prática o que acontece é uma clivagem que só confirma o histórico do acesso ao escrito como um privilégio e a disputa por uma determinada maneira de ler, pretensamente universal, como reflexo da luta de classes por hegemonia. A criança confinada, portanto, é a criança burguesa; e o isolamento espacial na verdade significa “a inserção da infância nas condições impostas pelas regras da estratificação social, pois a *privatização* representou a transposição dos princípios classistas à vida infantil e juvenil” (PERROTTI, 1990, p. 100; grifo do autor).

O quadro geral delineado acima, gestado no século XVIII e eminentemente europeu, deve ser colocado em perspectiva quando pensamos no contexto do século XXI e na realidade brasileira. Na última década, como reporta Maria Alice Nogueira (2021), tem-se questionado a interferência determinante e mecanicista atribuída ao capital cultural como herança familiar na

(re) produção das desigualdades sociais na escola. Argumenta-se, sobretudo, acerca da difusão dos meios de comunicação de massa, que supostamente teriam destronado a chamada alta cultura de seu lugar de prestígio e lhe retirado a capacidade de se impor socialmente como cultura legitimada. Isso estaria visível, por exemplo, nos currículos escolares atuais, que acolhem a produção massificada e a cultura juvenil como conteúdos escolares e objeto de prática pedagógica em resposta a uma nova composição social do alunado, mas também do corpo docente – para além das próprias mudanças na dinâmica do campo cultural.

Além disso, tem-se observado em pesquisas recentes, citadas por Nogueira (2021) e também por Draelants e Ballatore (2014), o aumento do investimento financeiro por parte das famílias em atividades paraescolares e terceirizadas que visam justamente ao sucesso escolar (aulas particulares de reforço, aulas de idiomas, sessões de psicopedagogia), ao que se aliam, não raras vezes, decisões estratégicas que interferem em toda a vida familiar, como a mudança de bairro para se acercar das escolas mais bem-conceituadas.

Uma análise apressada veria na exposição acima uma tendência à suplantação do capital cultural pelo capital econômico que, atrelada a um afrouxamento das hierarquias no campo cultural, minimizaria o papel das práticas culturais legitimadas na escola e, conseqüentemente, sua primazia na produção e manutenção das desigualdades sociais. Acontece que os próprios autores trazem elementos para questionar essas conclusões. Em primeiro lugar, o investimento econômico, para ter o resultado esperado, deve ser um ato culturalmente qualificado, ou seja, depende de determinada inserção social que, por exemplo, compreende (ou intui) as vantagens cognitivas e sociais da leitura. Em segundo lugar, é necessário cautela com a afirmação de que as hierarquias entre os produtos culturais se esvaíram, assim como as dinâmicas de classificação e distinção. A indústria cultural pode ter tensionado as relações entre o legitimado e o não legitimado, mas, como afirma Bernard Lahire, “os consumidores não se apropriam jamais indiferentemente dos produtos pertencentes a diferentes registros culturais” (LAHIRE, 2004, p. 257-258 *apud* DRAELANTS; BALLATORE, 2014, p. 121; tradução nossa).

Enfim, como arrematam Draelants e Ballatore (2014), o capital cultural permanece rentável, ele continua a produzir efeitos escolares positivos aos seus detentores. A questão é que o conceito não deve ser lido de maneira restrita, ou seja, como sinônimo de alta cultura ou como uma propriedade ou atributo; ele inclui também disposições comportamentais, linguísticas e cognitivas e é resultado de um processo de incorporação centrado, sobretudo, na socialização primária em torno da leitura – mais, inclusive, que práticas sociais vistas como elitistas, como visita a museus e idas ao teatro. Segundo Draelants e Ballatore:

Só as práticas de leitura permanecem eficazes para o sucesso escolar. Nesse caso, se a cultura desempenha um papel na reprodução social pela escola, não é unicamente por uma razão socialmente arbitrária, mas porque a leitura permite desenvolver competências cognitivas e linguísticas úteis para a aprendizagem em geral. (DRAELANTS; BALLATORE, 2014, p. 128; tradução nossa)

O entrelaçamento entre capital econômico e capital cultural tal qual descrito acima nos ajuda a pensar na terceirização de atividades paraescolares recorrentes na classe média brasileira (NOGUEIRA, 2010), cuja caracterização, já esboçada neste artigo, tem contornos peculiares. É necessário trazermos à baila o fato de a realidade brasileira complexificar as contradições inerentes ao propalado projeto igualitário da classe dominante pelo já mencionado caráter inacabado de nossa revolução burguesa, para o qual certamente concorreu nossa herança escravista.

Como bem destaca Del Priore (1999), a história da infância brasileira, diferentemente da europeia, não se deu de forma exatamente apartada da dos adultos, mas à sua sombra, pois as abissais desigualdades sociais forçaram boa parte de nossas crianças a se transformarem precocemente em adultos, sendo inseridas rapidamente na vida pública — ou seja, não são essas os alvos das dicas e sugestões dos textos aqui considerados, já que a pandemia da Covid-19 reforçou (e naturalizou discursivamente) o confinamento doméstico e cultural das crianças das classes privilegiadas — e dos seus pais. E porque são hegemônicas, convertem seus valores, comportamentos e ritos em objetivos a serem alcançados pelos demais grupos sociais, mesmo que essa hegemonia funcione como referencial imaginário; afinal, como salientam Marx e Engels, a ideologia dominante (isto é, da classe dominante) recebe “a forma de universalidades” e são representados como “sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos” (MARX, ENGELS, 1998 [1846], p. 50). Tanto Lajolo e Zilberman (1991) quanto Renato Ortiz (1988) identificam em nossas elites intelectuais a presença histórica de certa apropriação superficial da cultura letrada (geralmente sinônimo de cultura literária), uma espécie de “verniz cultural” muito mais que uma prática social, que podemos identificar como estratégia de distinção postiça em relação às classes exploradas.

É nesse sentido que a noção da leitura como fetiche, trazida à baila por Perrotti (1999 [1986]), pode nos ajudar a aprofundar a compreensão acerca da concepção de leitura subjacente aos textos que nos dispomos a analisar. Há aí um feixe de sentidos que nos interessa. Em primeiro lugar, a prática da leitura (literária e livresca), ao não conferir identidade sociocultural, mas diferenciação classista, encerra-se como objeto mágico de desejo e veneração, reduzido ao efeito de *griffe* da autoria (BOURDIEU, 1996 [1992]), que se transfere à recepção. Em segundo lugar, ao ser transformada em necessidade (PERROTTI, 1990), em comportamento indispensável para manutenção de *status* ou como obrigação do Estado, a leitura se instrumentaliza e se reduz a um utilitarismo que embota sua dimensão simbólica. Por fim, a inclusão do indivíduo no grupo privilegiado tende a estar garantida pelo consumo, não necessariamente pela prática cultural. Em um país desigual como o Brasil, de raiz escravocrata, os mecanismos de distinção continuam passando pelo verniz intelectual — ao mesmo tempo em que a escola (e a leitura) não deixa de ser vista como meio de mobilidade social. Veremos agora como as questões delineadas até aqui comparecem aos textos que compõem nosso *corpus* de análise.

### 3. Divertir ensinando, ensinar divertindo

É possível observar, por exemplo, que a compreensão majoritária do que seja leitura está circunscrita ao objeto livro e restrita ao texto literário, ainda que este epíteto apareça poucas vezes. Percebemos a identificação com a leitura exclusivamente literária pelo léxico empregado, confirmando a percepção difundida acerca da literatura como material impresso destinado ao consumo socialmente mais prestigiado (atenção inclusive à especialização dos termos):

(2) Perguntas envolvendo os *personagens principais* e o *conflito central da história* faz [sic] com que seu pequeno reflita sobre a *narrativa*.

(3) Os livros personalizados possibilitam que as crianças sejam *protagonistas das histórias* ao lado de *personagens* inspiradores.

(4) Ele será o responsável por levar os ouvintes e leitores rumo à descoberta de *personagens*, contextos históricos, *tramas* e questionamentos.

Há outras marcas dessa equivalência entre leitura e literatura, como a referência a contextos de letramento normalmente associados à ficção (o ler antes de dormir ou o *cantinho da leitura* em casa), mas o exemplo abaixo é particularmente interessante por inaugurar outra questão:

(4) Explique para o seu filho por que você gosta de ler, relate como é *prazeroso aprender tantas coisas e viver tantas emoções* junto com os personagens.

A prevalência a partir do século XVIII da *arte pela arte* como horizonte da teoria e da crítica não soterrou completamente os paradigmas pedagógico-moralistas e hedonistas nos quais se fundamentaram as concepções primeiras acerca do literário (antes mesmo da cunhagem desse rótulo) e que podem ser resumidos na fórmula horaciana *utile/dulci*. É possível perceber a permanência de tal fórmula nas tensões subjacentes aos discursos generalizados sobre a importância da leitura, seja na mídia, seja em campanhas governamentais ou no imaginário coletivo. Nas condições específicas que vimos analisando, o par “instruir/deleitar” nos ajuda a pensar nessas tensões e na sua relação com a luta de classes. Nos recortes abaixo, constrói-se um jogo entre recusar a imagem da ociosidade improdutiva e supérflua do intelectual burguês e ao mesmo tempo não deixar de afirmar o prazer de ler como um valor que se deve almejar. Assim, elencam-se argumentos com vistas a convencer os interlocutores de que a leitura literária não é inútil – ao contrário, traz benefícios intelectuais muito importantes para inserção na sociedade (capitalista):

(1) A leitura é uma das atividades mais indicadas para *passar o tempo* neste período de isolamento, já que é *uma atividade tão importante para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação, do senso crítico, da consciência de si mesmo e do outro, do pensamento lógico e que ainda diverte*.

(4) [...] um encontro [com o livro] que contribui para a *diversão, prazer, alegria* e, de quebra, *consciência crítica, criatividade, ganho de vocabulário, capacidade de argumentação, empatia, cidadania* e outras tantas benesses (...).

O destaque para as *benesses* intelectuais da leitura é uma tônica de todos os textos. Em todos eles, livro e leitura são considerados:

- (2) [...]um *instrumento fundamental* no desenvolvimento das crianças.
- (3) [...] *primordial* para o desenvolvimento infantil.
- (3) [...] relacionado ao *desenvolvimento cognitivo ou socioemocional da criança*.
- (5) [...] *fundamental* no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Com pequenas variações no modo como esses enunciados materializam linguisticamente essa ideologia acerca do livro e da leitura, o que está em jogo na argumentação é a ideia das garantias futuras que o livro pode oferecer ao adulto em gestação, a quem a família deve isolar em espaços de aprendizagem vários (inclusive além da escola e da casa, como o curso de idiomas), ancorando-se na expectativa de que o sucesso intelectual pode levar à diferenciação e/ou mobilidade social. É isso que mostra o fragmento abaixo: uma visão instrumentalizada e escolarizada do livro e da leitura literária, mesmo no ambiente doméstico, onde a parentalidade é inclusive equacionada à figura do professor. Observemos também a inserção de dados estatísticos (sem fontes) que procuram dar credibilidade à asserção:

- (5) [...] a participação dos pais neste *momento de aprendizagem* também se faz importante. “O *conteúdo* que é visto só pela criança ele tem um tipo de aprendizado, mas quando esse mesmo *conteúdo* é *mediado*, a gente tem *aumentos de 50% a 60%* na *interpretação do conteúdo*”.

A pandemia, nesse sentido, se torna uma “oportunidade” (e aqui não podemos deixar de remeter à carga semântica de que a palavra se reveste quando consideramos as fricções entre neoliberalismo e contexto pandêmico) para o acúmulo de capital cultural – por isso os grifos apontam para uma situação inaugural no *habitus* das famílias:

- (2) Esse ano, as famílias passaram a data em quarentena, *o que pode ser uma chance* de desenvolver esse hábito nas crianças. Acostumadas a uma vida agitada, com passeios escolas e brincadeiras, essa *talvez seja uma das primeiras vezes* que as crianças enfrentam frente a frente à [sic] monotonia e o tédio.
- (3) (...) durante a pandemia, a convivência familiar *pode contribuir* para incentivar o hábito dentro de casa.
- (4) (...) listou algumas dicas de como os pais podem aproveitar o isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus para *tornarem-se* mediadores de leitura, assim como aumentar o interesse das crianças.

O confinamento exigido pelo contexto atual supostamente reproduziu, por assim dizer, as condições propícias de isolamento da infância, historicamente construídas, para o desenvolvimento de uma prática específica de leitura (burguesa) pela classe média, incluindo aí o *tédio* e a *monotonia*, que na verdade podem ser vistos como tempo disponível para a leitura, fora da lógica do tempo produtivo atrelado ao sucesso econômico a alcançar. Por isso mesmo, a leitura não consegue ser equacionada a uma prática cultural descompromissada:

Presa a contextos privatizantes, ao invés de se vincular ao mundo, lugar da liberdade e da cultura, a leitura corre o sério risco de se esgotar em uso utilitário, ligado à esfera da produção, da necessidade, das *coisas da vida*. (PERROTTI, 1990, p. 94; grifo do autor).

Nesse sentido, é interessante que a leitura, nas publicações analisadas, depende de se *evitar a preguiça* (texto 5) para criar condições pragmáticas de inserção do livro no cotidiano, quando o que permite o desenvolvimento do hábito leitor nas elites é justamente uma outra relação, não instrumentalizada, com o tempo para a prática da leitura.

A insistência no intelecto e na pragmatização da leitura que temos acompanhado não está descolada de um discurso quase obsessivo sobre a necessidade de, por um lado, *cultivar/incentivar/ estimular/despertar/introduzir/desenvolver o hábito/a leitura*; e, por outro, *cultivar/incentivar/ despertar o interesse/o gosto pelos livros/o apreço pela leitura/o gosto e o amor à prática* [da leitura] e *contagiar filhos, sobrinhos, afilhados, alunos, amigos*. A repetição dos verbos e suas regularidades semânticas em que estão inseridos são reveladoras do que está por trás da referida instrumentalização da leitura. O prazer de ler, que transforma a leitura em hábito cultural, não é, nas elites, um objetivo a ser perseguido; ele está inserido organicamente na prática do grupo social. Isso também explica a insistência dos textos em advogar uma fruição que não esconde o seu caráter de excepcionalidade: se é necessário *cultivar/incentivar/estimular/despertar* o prazer e o hábito, é porque eles não existem como valores no grupo social, mas a estes *precisam* ser incorporados. Daí a inclusão do ato de ler na ordem do convencimento: os pais devem *explicar* aos filhos por que gostam de ler (4).

Chega-se assim ao paradoxo de se pragmatizar o lúdico para provocar prazer e levar à assimilação de um comportamento desejável — o hábito —, fazendo com que o almejado prazer de ler se converta na verdade em um mecanismo para promover uma facilitação controlada ao texto:

(5) Para crianças que ainda não têm o costume de ler, a especialista indica o uso de livros em quadrinho. "Para crianças um pouco mais velhas, com seus 8 a 13 anos, que não tiveram contato com literatura, eu gosto de indicar quadrinhos. *É uma linguagem fácil, ela se assemelha com meios digitais*. Quando ela vê o quadrinho dá um pouco mais de vontade de ler", explica.<sup>9</sup>

O tão almejado hábito de ler é tratado, então, como um esquema de atitudes adquiridas por repetição, ao gosto behaviorista do estímulo-resposta (SILVA, 2011 [1981]), visando à introdução de um comportamento exógeno à classe social por meio de uma tecnologia de leitura (PERROTTI, 1999 [1986]). Vejamos no exemplo abaixo o tom fatalista da associação entre falta de rotina e fracasso leitor:

---

<sup>9</sup> As afirmações não encontram respaldo nas reflexões teóricas da área. Quadrinhos não têm necessariamente linguagem simples e muitas vezes empregam recursos gráficos e estéticos sofisticados, como bem demonstra Eisner (2010), o que traz consequências para o processamento da leitura. Além disso, não está clara qual é a semelhança aludida entre a linguagem dos quadrinhos e os meios digitais. Parece haver aí uma confusão entre gênero textual e meio de circulação.

(5) Criança funciona muito bem com rotina. Se você puder, separe um dia da semana (...). *Se deixar a criança sem ter criado esse hábito, ela não vai ler sozinha.*

Tecnologia da leitura é uma situação de planejamento que oferecerá soluções meramente técnicas para “problemas” criados por condições sociais determinadas, como a distribuição desigual de renda e bens simbólicos legitimados. Não gostar de ler é um problema a ser resolvido:

(1) Mas e quando a criança não gosta de ler e se não consegue se entreter com tal atividade?

Apesar de gosto e entretenimento estarem na esfera do prazer, eles conformam condições *necessárias* para o desenvolvimento do hábito. A persecução do prazer de ler se transforma, assim, em uma obrigação, o que conduz as tecnologias da leitura a alternativas contraditórias. Nos trechos abaixo, as técnicas sugeridas instrumentalizam a leitura e caminham na direção contrária à espontaneidade da fruição:

(5) Ao final da leitura, Nathalia indica um *exercício de consciência* para que *a leitura não se torne uma obrigação, mas um momento de prazer*. “Pergunte para a criança como você se sentiu depois de passar 20 minutos no Instagram, ou jogando videogame? Depois disso, você *sugere outra atividade*. Ao invés de passar esses 20 minutos no videogame, *eu quero que você leia 20 minutos de algum quadrinho*. Após esse tempo, *peça para a criança contar o que sentiu depois do tempo de leitura*”, explica.

(5) É importante que seja uma construção, *a criança tem que querer para que não seja somente uma coisa demandada*, afinal, *a leitura tem que ser uma coisa prazerosa e não uma obrigação*.

Tal tensão instaurada entre o *aprendizado* e a *diversão* está estritamente relacionada às disputas classistas por consolidação de poder e hegemonia ideológica. O paradoxo da gênese da burguesia — o conhecimento é direito de todos, porém nem todo conhecimento é legítimo — coloca em xeque o imaginário da igualdade entre os cidadãos e desemboca (já desde o século XVIII) em um sistema de ensino cindido de acordo com a origem social do público: a escola para a elite e a escola para o povo<sup>10</sup>. E se a escola não é capaz de unificar, ela diferencia: na escola de elite, privilegia-se a herança cultural legitimada, cuja iniciação começa no seio familiar; na escola “popular”, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a instrumentalização da cultura letrada.

É necessário insistir nessa diferença, já aludida na primeira parte do artigo. Para Bourdieu e Passeron (2015 [1964]), o essencial da herança cultural se transmite discreta e indiretamente, mesmo na ausência de todo esforço metodológico e toda ação manifesta. Nos meios cultos, vivem-se as práticas culturais de maneira orgânica, inseridas no meio social, de forma que não há uma iniciação explícita a hábitos, comportamentos, gostos e valores, mas uma

---

<sup>10</sup> Cumpra observar que a eclosão dos princípios liberais eurocêtricos de igualdade democrática, necessária à implementação do livre mercado mundial, requer — como seu silenciado necessário — a escravidão e a segregação raciais, sexuais, de gênero e étnicas, como nos mostra Losurdo (2006). Assim, além de nem todo conhecimento ser legítimo, nem todo ser humano faz parte da humanidade.

iniciação difusa, não intencional, que promove inserção sem esforço consciente. É um aprendizado silencioso e invisível na família, uma pedagogia implícita que ocorre por acumulação, e que encontra na escola espelhamento e reforço. A familiaridade prévia com a cultura dominante garante a conversão contínua da herança sociocultural em herança escolar, em uma simbiose que transforma privilégios socialmente condicionados em mérito individual<sup>11</sup>.

Não são desprezíveis as consequências dessa dinâmica para a escolarização -- nem sem razão, portanto, o investimento de todos os textos analisados no convencimento acerca dos benefícios intelectuais da leitura. Kleiman (1995), em obra já citada, aborda minuciosamente as vantagens de que as crianças das classes privilegiadas são dotadas em seus ambientes sociais de origem antes de ingressarem formalmente na escola, sendo uma delas o estabelecimento de relação afetiva com a leitura por meio da valorização constante de eventos de letramento entre pais e filhos, de que a leitura antes de dormir, e toda a conversa que ela desencadeia, é exemplar. Esta tornou-se imagem síntese do papel desempenhado pela família (burguesa) na transmissão da cultura letrada e por isso é largamente difundida como um clichê nas produções culturais e midiáticas. É ilustrativo, portanto, que essa imagem síntese apareça nos cinco textos:

- (1) *Leia junto com a criança. (...) O momento antes de dormir é excelente para essa atividade.*
- (2) *Ler antes de dormir, por exemplo, é uma ótima opção. Além de incentivar o gosto pelos livros, fortalece o vínculo entre vocês e cria um hábito.*
- (3) *Após a hora da leitura, dar espaço para a criança expor seu ponto de vista (...).*
- (4) *Pergunte o que a criança mais gostou na história, o que sentiu durante a leitura (...).*
- (5) *Se você puder, separe um dia na semana para parar, sentar junto e ler uma história.*

A noção de hábito se repete nesses recortes, mas agora ele não está ligado exatamente a uma tecnologia de leitura (embora possa se converter em ação mecânica), mas a uma experiência afetiva. Aliás, o sintagma *fortalecimento de vínculo* aparece em três textos, e seu correlato *vínculo emocional*, uma vez. Também aqui ronda o espectro da contradição do par ensinar e divertir:

- (4) (...) para ser um bom mediador, basta *falar de histórias com paixão, entusiasmo e amor*, e aproveitar esse momento que estamos passando mais tempo juntos para *fixar a atividade na rotina*.

Se “bastasse” falar de histórias com paixão, não precisaríamos discutir as condições econômicas, sociais e culturais que interferem diretamente, em uma nação periférica como o Brasil, na construção de políticas públicas sólidas de fomento à leitura. Concordamos, portanto,

---

<sup>11</sup> De acordo com Losurdo (2006), um dos resultados da revolução burguesa foi a transformação das diferenças de ordem política em diferenças sociais, que se resumiriam à vida privada dos indivíduos; o que desemboca na ideologia meritocrática defendida pelo pensamento liberal.

com a reflexão de Perrotti (1990) de que aquilo que, para a elite, é considerado fruição é transformado em obrigação para os grupos não privilegiados; o que é prática naturalizada para a elite torna-se objeto de pedagogização explícita na escola para os demais, por meio de diversas técnicas de ensino, o que significa uma aquisição por meio de esforço e não uma apropriação pelas práticas sociais do meio (BOURDIEU; PASSERON, 2015 [1964]). Para as classes mais empobrecidas e inseridas fragilmente em práticas de leitura legitimadas, isso também pode significar aculturação e fracasso escolar (KLEIMAN, 1995). As classes médias, porém, lembram Bourdieu e Passeron (2015 [1964]) mais uma vez, aderem mais fortemente aos valores escolares por neles enxergarem a promessa de sucesso social e prestígio cultural e, portanto, diferenciação das classes populares. Se para a classe dominante a escola sempre foi prolongamento natural do que se fazia no ambiente doméstico, para a classe média, ao contrário, o ambiente doméstico se torna um espaço para reproduzir as práticas escolares. O investimento na educação é uma aposta na ascensão socioeconômica e, para isso, é necessário reconhecer o capital cultural hegemônico como meio para tal mobilidade. A aprendizagem da leitura, portanto, é vivida artificialmente em casa; hábito e prazer -- signos de pertencimento a uma determinada classe e reconhecimento no grupo social -- tornam-se pretensamente possíveis a partir de treinamento e emprego de técnicas adequadas, ou seja, de uma racionalização visando ao sucesso pessoal.

Esse processo de escolarização da leitura doméstica pode ser identificado em inúmeras marcas. A própria valorização do intelecto, a relação instrumental com o prazer de ler, o estímulo ao emprego de tecnologias da leitura e o uso de vocabulário específico do campo da análise literária, anteriormente mencionados, são marcas da pedagogização, bem como a equiparação dos pais a mediadores de leitura especializados, quase substitutos do professor:

(2) Com a suspensão das aulas, *os pais precisam* lidar com as tarefas do trabalho remoto e ao mesmo tempo *educar as crianças*, organizar a casa, *estimular brincadeiras e cuidar do desenvolvimento cognitivo dos pequenos*.

É nesse sentido que a casa, no início deste artigo citada como signo de uma determinada classe social, agora volta à tona para nos deixar entrever no seu interior a duplicação do ambiente escolar, com seus cantinhos de leitura devidamente planejados de acordo com o que preconizam as teorias do desenvolvimento infantil -- tanto mais eficazes quanto melhor espelharem um ideal burguês de criança, que nos exemplos abaixo comparecem na disponibilidade material de livros e objetos de consumo e no espaço físico separado para a leitura das crianças. Não por acaso os objetos são *atrativos* e o espaço, *seguro e confortável* -- exatamente o contrário do reservado às camadas populares.

(2) Além de deixar a *biblioteca* do pequeno *atrativa e organizada*, um *cantinho dedicado aos livros* é um excelente convite à leitura.

(3) O primeiro passo para a construção do hábito da leitura, é *determinar o local* onde o momento literário irá acontecer. *É primordial* que as crianças associem esta prática a um *ambiente seguro e confortável*, para que assim possam desenvolver a capacidade de concentração.

(3) Uma boa ideia é a criação de *cabanas*, que podem ser construídas com *lençóis e cadeiras*, assim como a disposição *de almofadas e bichinhos de pelúcia* pelo chão.

Chama a atenção ainda como o segundo trecho revela aquilo a que já aludimos por meio das reflexões de Jessé Souza (2018). Certas disposições necessárias ao sucesso escolar são exercitadas e repassadas na socialização familiar, como a capacidade de concentração acima citada: uma prerrogativa de classe à qual as crianças mais pobres supostamente não podem aceder. De acordo com essa “dica”, elas estão até mesmo impossibilitadas de se tornarem leitoras.<sup>12</sup>

Outras marcas da escolarização domésticas aparecem na explicitação de indicação de idade, que pode exigir ou conhecimento específico dos pais ou dependência da especialização de terceiros (a editora, por exemplo); e na referência às fases do leitor, que demanda (assim como a indicação da idade) uma atitude consciente e planejada do responsável, que pode contar, novamente, com as prerrogativas de classe (inclusive o tempo a ser dedicado aos filhos):

(1) Não apresente para uma criança de oito anos uma obra indicada para uma criança mais velha: ela perderá o interesse rapidamente devido à falta de compreensão.

(2) Se o pequeno, de uma hora para a outra, parece ter perdido o interesse pela leitura sem motivo aparente, calma! Saiba que existem fases em que isso é comum. O mais importante é sempre ter livros por perto e nunca deixar de convidá-los para deliciosos momentos de leitura. Com incentivo e paciência, o interesse volta aos poucos.

Além do investimento nos benefícios intelectuais da leitura, aparece em menor escala uma preocupação com valores morais e pedagogizantes:

(3) No caso de narrativas que transmitem valores e virtudes como amizade, gentileza, coragem e responsabilidade, é importante as crianças sejam [sic] estimuladas a refletirem sobre situações do próprio dia a dia onde tais ensinamentos devem ser aplicados.

É uma hipótese que a prevalência da valorização intelectual sobre os bons costumes se deva a uma tentativa de se aproximar do discurso legitimado no campo da literatura infantil sobre a sua autonomia estética. Vale destacar também a presença também tímida de valores não moralistas, como empatia e cidadania -- que apesar disso são tratados de forma absolutizante: são *os verdadeiros tesouros da vida* (texto 4).

A evidência mais significativa da inversão operada pela classe média (a casa reproduz a escola, e não o contrário) está na hiperdidatização das atividades sugeridas a serem feitas pelos pais com as crianças. Diferentemente da presença autossuficiente da leitura nas classes privilegiadas, aqui ela precisa ser objeto de técnicas que prolonguem ao máximo sua eficiência. Em duas das publicações, podemos perceber que as atividades propostas são aquelas comumente realizadas na escola por um mediador especializado – e, o mais curioso, são atividades escolarizadas que didatizam o lúdico, segundo a lógica já mencionada de escamotear seu caráter de necessidade:

---

<sup>12</sup> Sobre o sucesso escolar nas classes populares, ver Lahire (1997) e Zago (2000).

- (2) Brincadeiras inspiradas na história
- Colagens para recriar elementos do livro
- Desenhos sobre a história
- Faça perguntas
- Caça ao tesouro com as ilustrações dos livros
- Assistir filmes ou desenhos que se conectem com a história
- Criar um livro juntos

- (3) Dê vida aos personagens e a história
- Reviva experiências dos livros
- Debata sobre a história

As sugestões acima têm paralelo com um movimento de dinamização e animação da leitura nas escolas – as tecnologias de leitura exploradas por Perrotti (1990; 1999 [1986]), a quem remetemos os leitores caso queiram pensar sobre as consequências da ideologia do prazer para a formação do leitor na escola pública. O que está em jogo aqui é uma pedagogização esporádica, baseada na prática leitora como excepcionalidade, e que portanto precisa de um investimento consciente em um *processo de aprendizagem* (termo que se repete explicitamente em três dos textos), já que não é adquirida no meio social. O texto 4 chega a propor um passo a passo que é na verdade uma sequência didática típica da escola. O bom mediador de leitura, segundo a publicação, é capaz de reproduzir em casa a sala de aula:

- (4) 1. Escolha um livro ou texto de que você goste.
- 2. Demonstre entusiasmo ao apresentá-lo.
- 3. Comece mostrando a capa, contracapa, dizendo o nome do autor.
- 4. Pratique para ter uma boa entonação durante a leitura.
- 5. Abra o livro e apresente as ilustrações, caso a obra possua.
- 6. Leia o texto em voz alta e, vez ou outra, faça algumas pausas para olhar nos olhos da criança.
- 7. Ajude seu filho a entrar de cabeça no universo da obra; não precisa parar para explicar as palavras difíceis do texto, mas se ele perguntar, você pode responder.
- 8. [...] Deixe que ela se expresse, troquem ideias, faça com que se sintam à vontade para falar ao final.

As dicas acima não só são o mais bem acabado exemplo da escolarização doméstica da leitura, como também, ao reduzir a formação do leitor a um conjunto de técnicas *prêt-à-porter*, deslegitimam o papel especializado do professor e, temerariamente, reforçam a desvalorização da escola a que já fizemos alusão no início deste trabalho. Se a escola transmite valores conflitantes aos valores familiares, se a escola é ineficiente e "ideológica", deve haver — em contrapartida — a possibilidade de a casa ser o espaço pedagógico por excelência.

A questão é que a aplicação de técnicas desconsidera uma série de comportamentos espontâneos do leitor que não são ensináveis, senão adquiridos em comunidade. As dicas acentuam o caráter extraordinário da leitura no meio social considerado. Porque não se acredita no potencial de mobilização do texto literário em si mesmo, a leitura precisa ser transformada em *show cênico* (texto 3). Ou seja: o prazer de ler como signo de distinção da elite – para a qual se configura como o oposto do esforço e da aprendizagem, um luxo que não se alcança com trabalho, caso contrário estaria disponível a todos – é tomado pela classe média como

instrumentalização e verniz, conduzindo a uma fetichização: algo *mágico* e *bonito*, um *verdadeiro pote de ouro*, que se alcança percorrendo um *arco-íris multicolorido* (texto 4). Porém, ao tentar simular naturalidade e espontaneidade (a tal magia), o que fica evidente é a explicitação da necessidade de iniciação (que aparece sob a forma de didatização excessiva) da classe média aos códigos da classe dominante.

## Conclusão

As análises aqui apresentadas procuraram mostrar a ausência de dicotomia entre entretenimento e aprendizado no conjunto de técnicas disponibilizadas aos interlocutores: ensina-se divertindo, diverte-se ensinando – e borram-se assim de maneira peculiar os espaços de isolamento a que as crianças das classes privilegiadas estavam submetidas mesmo antes na pandemia. A leitura no quadro da classe média visa, portanto, a uma “adaptação da infância a sua condição de confinada, isto é, a uma vida prioritariamente voltada para interesses privados” (PERROTTI, 1990, p. 94). E desses interesses privados não está ausente o mercado.

A conversão da leitura (e da educação) em mercadoria e a substituição do leitor pelo consumidor estão dadas de maneira explícita na propaganda de um clube de assinatura de livros infantis, presente não como informação paratextual em um dos textos, mas incorporada a uma “dica” para as famílias que não sabem escolher as leituras para seus filhos -- e portanto se subordinam à especialização de terceiros. Outras vezes, porém, a propaganda é mais indireta, como na menção a livros personalizados que customizam narrativas para incluir o leitor real como personagem da história (uma tendência de mercado) e na escolha dos “especialistas” que sustentam a argumentação dos textos. É o caso da consultoria prestada pela PlayKids, plataforma global de conteúdo educativo para crianças, presente em dois dos textos, e à qual pertence o clube de assinatura antes mencionado. Entretanto, a manifestação mais insidiosa da relação leitura e consumo está nas dicas de aproveitamento da internet *em favor do incentivo à leitura* (texto 2), já que a fonte de legitimação das dicas é justamente uma plataforma digital. Isso é também reforçado pelo elogio à quantidade das leituras de algumas crianças, mencionadas no texto 5: consumo e leitura de livros parecem, assim, atitudes equivalentes.

A ideologização do prazer de ler e seu papel conservador, que não altera o ponto de partida desigual de acesso aos bens simbólicos da cultura letrada e aos seus códigos (sobretudo quando difundida na escola), na verdade converte a leitura não em fruição, mas em lazer — quer dizer, em

um comportamento subordinado à esfera de produção, do econômico, uma vez que sua medida é dada pelo trabalho destinado à satisfação de necessidades vitais. Assim, inserida totalmente nesse jogo de interesses imediatistas da produção, *pragmatizada*, a leitura dificilmente consegue ser descoberta como ato verdadeiramente cultural, como ato de troca simbólica de sentidos que verdadeiramente digam respeito a nosso estar-no-mundo. (PERROTTI, 1990, p. 94; grifo do autor)

Assim, o confinamento exigido pela pandemia de covid-19 criou um contexto propício para pensarmos a *forma-leitura* contemporânea, além de questões conexas sobre a formação do leitor brasileiro, dada sua carga simbólica. Encontramos, nas “dicas (para a criação do hábito) de leitura”, veiculadas durante a pandemia, elementos que recobrem a desigualdade social que assume traços específicos devido à colonialidade, isto é, que reverberam o modo como os ideais burgueses de erudição e igualdade se consolidam de forma precária no país. Esse aspecto, apontado por Fernandes (2020 [1975]), mostra-se assim necessário para a compreensão da leitura como prática historicamente situada no país. Com isso, talvez possamos ampliar nossa compreensão do que caracterizaria essa forma-leitura contemporânea brasileira, a partir de sua articulação com a história, para poder sanar os problemas que encontramos na disparidade de hábitos (*habitus?*) e valores a ele concernentes, seja no âmbito da vida doméstica, seja no âmbito da vida escolar; espaços esses apenas aparentemente estanques.

## Referências

ALTHUSSER, L. *Posições I*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho, Antônio Roberto Neiva Blundi e Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [1970]. p. 105-142.

ALTHUSSER, L. *Por Marx*. Tradução por Maria Leonor Loureiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2015 [1965].

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011 [1960].

BAALBAKI, A.; SILVA, L. F. A. (org.). *Discursos da pandemia: entre dores e incertezas*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BARBOSA, A. L. N. H.; COSTA, J. S.; HECKSHER, M. Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: Ampliação de desigualdades já existentes? In: *Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*, n. 69, p. 55-63, 2020.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução por Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução por Daniela Kern. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007[1982].

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 1996[1992].

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução por Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2015[1964].

BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Organização por Ruy Braga; tradução por Fernando R. Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pelo direito de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

## LINHA D'ÁGUA

- CASTRO, L. R. de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DIAS, C. P. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (org.). *Linguagem, acontecimento, discurso*. Campinas: RG, 2011. p. 45-60.
- DIAS, C. P. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. *Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 972–980, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- DRAELANTS, H; BALLATORE, M. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, n. 186, 2014, p. 115-142.
- DUNKER, C. Prefácio à edição brasileira. In: ZIZEK, S. *Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo, 2020. *E-book*.
- EISNER, W. *Quadrinho e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Contracorrente, 2020[1975].
- FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ-LPP, 2017.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LIBERALI, F. C. et al. (orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020.
- LOSURDO, D. *Liberalismo, entre civilização e barbárie*. Tradução por Bernardo Joffily e Soraya Barbosa da Silva. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução por Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998[1846].
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Tradução por Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010[1848].
- MONTES, G. *El corral de la infancia*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001[1990].
- NERI, M. *A nova classe média: o lado brilhante da pirâmide*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, v. 51, e07468, 2021.
- NOGUEIRA, M. A. Classe média e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1. jan-jun 2010, p. 213-231. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

- ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba: FIUBE, 1984. (Estudos, 10.)
- ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA*, v. 16, n. 2, p. 6-17, 2015.
- ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução por Eni P. Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009[1975].
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução por José H. Nunes. 3.ed. Campinas: Pontes, 2010[1983]. p. 49-58.
- PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Tradução por Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019[1969].
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PERROTTI, E. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 1999[1986], p. 31-45.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-Posições*, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.
- SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 2011[1981].
- SILVA, L. F. A. *A formação da leitura do Brasil: análise de discurso e decolonialidade*. Mimeo. 2020.
- SOUZA E SOUZA, L. P.; SOUZA, A. G. de. No mar brasileiro agitado pela COVID-19, não estamos todos no mesmo barco. *Journal of Management & Primary Health Care*, v. 12, p. 1-10, 2020.
- SOUZA, J. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.
- ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan-jul., 2000.
- ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008. p. 17-24.
- ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 1999[1982]. p. 31-45.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Recebido: 19/04/2021.

Aprovado: 13/08/2021.