

# LEITURA E MEDIAÇÃO NOS RELATOS DE ESTUDANTES DE LETRAS<sup>1</sup>

Ana M. S. Zilles<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho analisa relatos de estudantes de Letras, identificando concepções de *leitura* e *leitor* que revelam quem são os *mediadores* e que *papel* têm no aprender a ler. Os relatos são de alunos de diferentes instituições, de graduação e especialização. Cada um deveria contar seu percurso de leitura desde seu início, cobrindo o período que julgasse pertinente. Os resultados mostram que a leitura não é vista como prática social, e sim como ato individual, circunscrito à decodificação de texto, ou, no outro extremo, à leitura prazerosa de textos literários. Ser leitor é, assim, ser capaz de decifrar ou de gostar de ler. A leitura crítica é raramente mencionada. O mediador lembrado é, em geral, um membro da família, mas professores de literatura são também mencionados. Conclui-se com observações relacionadas à ausência do professor do ensino fundamental nestes relatos e à visão de leitura e leitor que os mesmos revelam.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, mediação, educação escolar

## READING AND ITS MEDIATION IN ACCOUNTS WRITTEN BY STUDENTS OF LETTERS

**ABSTRACT:** In this paper I analyze accounts written by students of Letters, identifying conceptions of *reading* and *reader* that they reveal, who the *mediators* are, and the *role* they have in learning to read. Accounts were written by undergraduate and graduate students of different institutions. Each one should tell how they became readers from the start covering the period of time they considered important. Results show that reading is not perceived as social practice, but as an individual act, circumscribed to

---

1 Este texto é uma versão revisada e ampliada de comunicação apresentada no **Congresso Internacional Linguagem e Interação**, realizado em 22 a 25 de agosto de 2005 na UNISINOS, São Leopoldo, RS. A análise dos dados contou com a colaboração de Hires Héglan Borges Batista, bolsista PIBIC/CNPq/UFRGS até julho de 2005, sob minha orientação. Agradeço suas muitas sugestões e o rigor na análise empreendida

2 Professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), atuando na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

text decoding, or to enjoying reading literary texts. Thus, to be a reader means to be able to decode a text or to enjoy reading it. Critical reading/literacy is rarely mentioned. In general, a family member is mentioned as the mediator of the process, but teachers of literature are also mentioned. I conclude with remarks about the lack of comments to primary school teachers in these accounts and about the conceptions of reading and reader the accounts reveal.

**KEYWORDS:** reading, mediation, school education

O que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias e outros “estados intencionais” (J. BRUNER, 2001:131).

## **É preciso problematizar a leitura**

A importância de coletar relatos de leitura de alunos, nos cursos de graduação ou de especialização voltados para a formação de professores, como forma de compreensão indireta das práticas e concepções de leitura, estabeleceu-se com clareza, em minha prática pedagógica na universidade, como consequência da leitura de Dalla Zen (1997). Essa autora defende o princípio de que a formação do professor não pode estar dissociada de sua história pessoal e de vida, de seus valores e crenças. Nesta obra, ela então traça seu próprio percurso como leitora e como professora de leitura, que caracteriza como processo social, de construção coletiva e cooperativa dos sentidos atribuídos aos textos. De seu ponto de vista, a tomada de consciência de sua própria trajetória e a reflexão crítica sobre ela tem o potencial de conduzir a uma definição mais clara de objetivos e de orientações para o futuro profissional, e nesse sentido, levá-lo a buscar uma prática mais condizente com tais objetivos e orientações. Assim, ao debruçar-se criticamente sobre suas experiências, o (futuro) professor pode definir valores para a leitura na escola e na sociedade e persegui-los com seus alunos.

A projeção de uma prática de leitura bem informada e crítica por parte dos professores, em que eles possam ser mediadores eficientes da leitura realizada pelos alunos na escola, contrasta com os resultados de um estudo levado a

cabo por Bohn (2004). Segundo ele, no estudo dos processos de formação do leitor, há que se considerar o fato de que o mediador preferentemente lembrado por relatos de leitores é muito frequentemente um membro da família e poucas vezes um professor. Dentre as reclamações expressas pelos participantes de sua pesquisa, destaca-se “a ausência da leitura e da escrita, das histórias infantis, na sala de aula e na escola, as mágoas desta ausência” e ainda “a ausência das bibliotecas na escola e na comunidade” e “a ausência de livros e outros portadores de textos”.

Para este autor:

Parece haver, tanto no letramento como na alfabetização, momentos mágicos em que o alfabetizando descobre o valor quase mítico da linguagem, inserindo-se na quase infundável criação de sentidos, nunca inteiramente dominados ou estabelecidos, móveis (Bakhtin /Volochinov, 1999), sempre no devir, próprio do ser humano. O processo vitalício do letramento e o momento significativo da alfabetização precisam, antes de tudo, de atitudes apropriadas, de interlocuções, o aluno sentindo-se enunciador, criando-se condições para a produção de sentidos; e não há criança que resista à magia deste convite.

Dentro desta perspectiva, os materiais didáticos sofisticados, apesar das histórias de apelo pedagógico na alfabetização, não parecem o elemento vital para um bem sucedido trabalho de alfabetização. Os convites para significar, para usar a linguagem nas práticas sociais; os sentidos escondidos nas próprias palavras e [nas] dos outros, nos textos, formulando convites para a interpretação, parecem mais importantes que materiais sofisticados, produzidos nos laboratórios das gráficas eletrônicas das modernas editoras do século XXI (BOHN, 2004).

Assumindo uma postura semelhante à de Bohn, adotamos a visão sociointeracional da leitura e do ensino da leitura, valorizando acima de tudo a interlocução do aluno com seus pares e seu professor para a co-construção de sentidos, que são sempre situados histórica e socialmente. Os “convites para significar” feitos aos alunos os valorizam tan-

to no plano cognitivo quanto no plano socioafetivo e abrem múltiplas perspectivas para o seu desenvolvimento.

Também Terzi (2002), entre outros, caracteriza a leitura como uma prática social historicamente situada, envolvendo necessariamente a relação com o outro, **na e pela** interlocução com o outro. A autora ressalta dois aspectos que, a meu ver, são fundamentais para que a interlocução professor-aluno seja realmente benéfica e produtiva: a afetividade e a valoração (TERZI, 2002, p.23). Vejamos mais de perto esses dois construtos para avaliar melhor sua importância.

Terzi (2002, p. 23) assume “a existência de um componente afetivo capaz de interferir na interação, componente este difícil de ser definido, mas que teria por base o respeito mútuo e a confiança dos participantes.” Em suas próprias palavras, trata-se de

confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um *feedback* contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem (TERZI, 2002, p.24).

Já a valoração refere-se ao fato de que aquilo que está sendo ensinado deve ter um valor, deve ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. Para a autora, então, “é esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação” (TERZI, 2002, p.24) e manter o engajamento na busca dos objetivos propostos. A valoração tem caráter sociocultural e “reflete crenças e valores sociais”.

Assim, prossegue Terzi (2002, p.24), “o objeto da aprendizagem é colocado em relação a uma experiência que lhe dá sentido”. E para tornar mais clara sua proposta, a autora exemplifica e detalha o conceito em questão:

Essa valoração poderá ter origens diversas, condicionadas socialmente. Para o adulto, poderá originar-se na consciência da importância do domínio do assunto para o desenvolvimento da criança, na necessidade de cumprir o programa, na preocupação com sua própria avaliação profissional etc. Já a criança poderá participar do processo ensino-aprendizagem pela própria relevância atribuída ao saber, por considerar que tal conhecimento lhe trará benefícios futuros, ou porque ele lhe possibilitará a aprovação para a série seguinte; poderá engajar-se na interação para agradar a professora, para atender às expectativas dos pais. Porém, em qualquer dos casos temos, na base, uma decisão de valor que reflete crenças e valores sociais” (TERZI, 2002, p. 25).

Não é preciso grande esforço para se perceber que a concepção sociointeracional de leitura não é a concepção predominante, nem no contexto social amplo, nem nas práticas escolares. Percebe-se facilmente, também, que as práticas escolares muitas vezes não revelam adesão aos valores decorrentes dos conceitos de afetividade e valoração. De acordo com Britto (2003, p. XX),

A leitura, ao invés de ser compreendida como prática social, é imaginada como um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância. O livro, tomado como objeto sagrado, que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos, ganha contornos de panacéia.

Sob essa perspectiva, o ato de ler é concebido como fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, dele resultando, presumidamente, a construção de uma sociedade equilibrada, em que haveria justiça, produtividade e criatividade. Segundo Britto, a simples assunção de que ler é um valor positivo em si mesmo não contribui para que este objetivo possa ser alcançado. O autor, analisando o porquê de se compreender a experiência de leitura de uma forma absolutizada, aponta para a existência de cinco mitos sobre leitura, assim especificados:

1. Cada leitor tem sua interpretação (p. 101)

2. O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades (p. 102)
3. Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária (p. 103)
4. A leitura é fonte inesgotável de prazer (p. 103)
5. Quem lê viaja por mundos maravilhosos (p. 104)

Tanto os meios de comunicação quanto as editoras, associações de leitura e instituições escolares difundem amplamente esses mitos. Os *slogans* ou lemas das Feiras do Livro nos dão exemplos cabais; vejamos alguns, colhidos aleatoriamente da Feira do Livro de Porto Alegre: “Ler é descobrir”, em homenagem aos 500 anos de descobrimento do Brasil (45<sup>a</sup> edição, 1999); “Ler é querer saber” (50<sup>a</sup> edição, 2004); “Todas as emoções estão aqui” (53<sup>a</sup> edição, 2007); “Ler enriquece” (54<sup>a</sup> edição, 2008) e “Tem sempre uma emoção esperando por você” (55<sup>a</sup> edição, 2009). Trata-se, é claro, de um importante e tradicional evento de promoção do livro e, por conseguinte, da sua leitura, mas não, propriamente, da leitura em seu sentido social amplo, freireano, de leitura do mundo e da palavra. Trata-se da promoção e do elogio da leitura *do livro* como um valor em si, muitas vezes fetichizado. Esses *slogans*, essas representações idealizadas da leitura – de livros, não esqueçamos – constantemente repetidas na mídia antes e durante a realização do evento, têm uma força difícil de avaliar com precisão, mas inegável: reverberam e convencem.

É o que se observa também em títulos de reportagens de jornal que refletem os mitos descritos por Britto. Vejamos apenas dois, aleatoriamente recolhidos do jornal Zero Hora: “Ler é uma diversão” (Zero Hora, Caderno Meu Filho, 22/06/2009, p. 1); “Ler faz diferença no mercado de trabalho”<sup>3</sup> (Zero Hora, Caderno Empregos & Oportunidades, 05/11/2006, p. 1)

Mais clara ainda é a reafirmação desses mitos no documento denominado *Manifesto do Povo do Livro*, disponível no sítio da Feira de 2006 na Internet e transcrito na íntegra

---

3 O subtítulo que segue a este título é, ironicamente, assim: “Profissionais que falam bem e cometem poucos erros ao escrever têm mais chances de conquistar um (sic!) vaga”. Na matéria lê-se que “é consenso que os livros ajudam a reforçar como escrever o bom português e melhorar o raciocínio”.

como anexo a este artigo. Acrescentamos, a cada início de parágrafo, o número da linha correspondente, de modo a facilitar a referência. Vejamos uma primeira passagem desse manifesto:

A leitura gera condições para decodificar, interpretar, compreender e se fazer entendido, criando, assim, as condições necessárias para o ser humano se comunicar com os seus iguais. De tal forma que, ao promover o seu desenvolvimento em todos os aspectos, o ato de ler o credencia a buscar maior participação social e política e a exercer sua cidadania em plenitude (Manifesto do Povo do Livro, linhas 15 a 19 no anexo).

Essa passagem está relacionada com os mitos 2 e 3 acima, uma vez que a leitura é vista como redentora, “ao promover o seu [do leitor] desenvolvimento em todos os aspectos”. Além disso, ao enfatizar a importância da leitura para “o ser humano se comunicar com os seus iguais” e para o exercício pleno da cidadania, o Manifesto faz crer que a leitura abre caminhos para um mundo mais justo e solidário, como se todos os textos fossem “do bem” e levassem o homem a superar suas mazelas, incertezas, egoísmo, etc. A leitura, é bom que se diga, não “melhora” as pessoas. Mas as interlocuções que se estabelecem entre leitores (sejam amigos, familiares ou professores e alunos) e entre os leitores e os autores podem contribuir para dar sentido à leitura, mais ainda, à prática da leitura (e não ao idealizado “gostar de ler”) como parte da vida.

Às vésperas de se comemorar os 200 anos da criação da indústria do livro no país – que ocorreu em 1.808, com a instalação da primeira tipografia e editora, a Impressão Régia – faz-se urgente e indispensável tornar o Brasil uma nação verdadeiramente de cidadãos leitores. A prática social da leitura é, afinal, o caminho para onde apontava a legião de brasileiros notáveis – integrada por escritores como Monteiro Lobato e tantos outros – como a estratégia de enfrentamento do drama da fome, da pobreza, da ignorância e da violência urbana para colocar o Brasil, aí sim, no rumo do desenvolvimento, da justiça social e da solidariedade (Manifesto do Povo do Livro, linhas 40 a 45 no anexo).

Nesta passagem, é evidente a inversão de valores: é “o enfrentamento do drama da fome, da pobreza, da ignorância e da violência urbana” que vai contribuir para que a sociedade se torne mais justa e permita a instauração da prática efetiva da leitura, seja ela informativa, reflexiva, prazerosa, acadêmica, ou ainda outras possibilidades. Mas, então, estaremos falando de leitura como prática necessariamente democrática (não elitista, não autoritária).

Tais mitos, constantemente reiterados na sociedade, tendem a repercutir na forma como os estudantes (já professores ou ainda não) compreendem e representam sua formação leitora. Isso ficará evidente adiante nos resultados da análise dos relatos.

Por ora, importa destacar que, com tais mitos sobrepostos às atividades pedagógicas, dificilmente se alcançará o que consideramos ser a finalidade última do ensino de leitura na escola: o desenvolvimento da capacidade de ler criticamente. Para isso, a interlocução aberta e democrática em sala de aula é indispensável: é preciso que os alunos se sintam confiantes e tenham oportunidades para questionar, comentar, avaliar; é preciso também que se sintam apreciados e valorizados ao ser questionados, ao receber comentários e avaliações que os façam avançar em sua compreensão do mundo e de si mesmos.

Para que esse tipo de ensino ocorra, é essencial que os educadores adotem o papel de mediadores da leitura. Evidentemente, não estamos favorecendo o sentido de mediador como aquele que dirige o aluno para uma única interpretação legitimada dos textos. Por mediador, entendemos o interlocutor da criança, que a valoriza como aprendiz e atua no sentido de diversificar sua relação com a escrita, com a leitura, com as funções da leitura. Para essa definição de mediador, baseamo-nos na concepção vygotskyana de mediação. Por seu caráter sintético, transcrevemos o comentário de Zacharias (2005, p. 1) a respeito:

“(...) enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. Neste sentido, a construção do conhe-



cimento precisa ser entendida “como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo, e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Inevitável não lembrar de Elias Canetti (1987) contando-nos sobre a importância da interação com o pai em seu processo de tornar-se leitor:

Mas as mais belas conversas daquele tempo eram as que eu mantinha com meu pai. Pela manhã, antes de ir para o escritório, ele vinha ao quarto das crianças e tinha palavras adequadas a cada um de nós (CANETTI, 1987, p. 49).

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para o quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. Tratava-se de *The Arabian Nights, As Mil e Uma Noites*, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com sua lâmpada maravilhosa. Falou-me, de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias; tão bela como esta seriam também as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola eu começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer (CANETTI, 1987, p. 50).

Tendo por base relatos como esse e os pressupostos teóricos antes referidos, apresentamos as questões que nos propomos a discutir neste trabalho.

## 1. Questões propostas

Pela análise de relatos escritos de estudantes de graduação e de egressos de Letras participantes de cursos de especialização, este trabalho procura responder às seguintes questões:

1. Qual é a concepção de leitura que transparece nos relatos?
2. Quem é mencionado como mediador do processo de aprender a ler ou de formar o leitor?
3. Que papel é atribuído a este mediador?
4. Em que eventos de leitura familiares ou escolares o mediador é lembrado?
5. Qual é a concepção de leitor que os relatos revelam?

## 2. Sistemática e objetivo da coleta dos relatos

Os relatos analisados neste estudo foram obtidos em diferentes momentos e instituições, em disciplinas de graduação ou especialização que tratassem de Linguística Aplicada ao ensino da língua na escola.

Foram analisados 51 relatos, sendo 10 de alunos de graduação e 41 de alunos de cursos de especialização<sup>4</sup>, dos quais a maioria já atuava como professor em escolas da rede pública e da rede privada de ensino. O tempo de experiência variou muito, entre estar recém começando a trabalhar até ter mais de 20 anos de exercício do magistério. Convém registrar que havia, entre os alunos do curso de especialização da UFRGS, três com formação em Jornalismo. O quadro a seguir mostra a distribuição dos relatos por instituição, nível de curso e ano em que foram produzidos e coletados.

Instituição	Nível	N. de relatos	Ano
La Salle	Especialização	12	1998
UFRGS	Especialização	29	2004
UNISINOS	Graduação	10	2005

**Total: 10+41=51, sendo 7 homens e 44 mulheres**

---

4 As disciplinas ministradas foram as seguintes: Aquisição da Leitura (La Salle), Aquisição da Linguagem (Especialização da UFRGS) e Leitura e Letramento (UNISINOS).

Em geral, os relatos foram produzidos antes da leitura e discussão da literatura sobre aprendizagem da leitura e da escrita, baseando-se, centralmente, nas concepções que os estudantes traziam de sua formação e vivência prévias, bem como de suas crenças. A solicitação foi a de que cada um relatasse sua história pessoal de leitura, se possível, resgatando o percurso desde o seu início, através da memória pessoal ou familiar, bem como através de documentos ou outras fontes e cobrindo o período e as vivências que julgassem pertinentes. Neste sentido, não havia perguntas norteadoras específicas. Também não havia limites quanto à extensão do texto a ser apresentado.

A atividade tinha como objetivo tornar os estudantes conscientes de sua história de leitura, fazê-los refletir sobre o papel do professor de língua e, com base nisso e nas leituras especializadas, traçar o perfil do professor de leitura que desejavam ser. Procurava-se desenvolver uma visão crítica da leitura ou da falta de leitura na escola, bem como a consciência da importância de experiência com a leitura em ambiente familiar no desenvolvimento posterior das crianças na escola. Além disso, as discussões dos relatos e o estudo sobre leitura e ensino de leitura buscavam desenvolver a percepção das funções da leitura na vida em sociedade e das relações entre as concepções de leitura e leitor, de um lado, e história social, de outro.

### **3. Procedimentos de análise dos relatos**

A idéia de realizar a análise das concepções de leitura, leitor e mediação surgiu da discussão desses relatos com seus autores, em sala de aula, e do fato de que a figura do mediador raramente era o professor das séries iniciais ou o professor de língua do ensino fundamental. Optamos por fazer a análise de conteúdo dos relatos, procurando responder às questões acima mencionadas. Cada relato recebeu um número que o identificasse, relacionado com a instituição onde fora coletado e o respectivo ano de coleta.

Após a leitura cuidadosa dos relatos, procedeu-se à identificação dos temas tratados, fazendo-se um extensivo e detalhado levantamento (tabulação), ao qual acrescenta-

mos citações e referências às respectivas fontes, usando-se a numeração antes mencionada.

Os temas tratados constituíram grandes categorias de análise, dentro das quais se estabeleceram tantas possibilidades quantas haviam sido as mencionadas. Por exemplo: para mediador registraram-se as respostas: mãe, pai, avó, avô, irmão mais velho, irmã mais velha, professor alfabetizador, professor de literatura do ensino médio, etc.

Feito o levantamento, selecionamos os conteúdos que pareceram essenciais para a elaboração de uma representação das representações de leitura, leitor e papel do mediador no processo de tornar-se leitor. Evidentemente, essas representações estavam limitadas ao que os grupos de alunos haviam produzido. Nosso interesse não era buscar representatividade no sentido estatístico, mas sistematizar aspectos que pareciam comuns aos relatos independentemente de terem sido produzidos por pessoas na casa dos 20 anos, recém-formadas e com pouca experiência de ensino, ou por pessoas nas casas dos 30 ou 40 anos, formadas há mais tempo e, em muitos casos, com larga experiência de ensino, inclusive nas séries iniciais. Chamava a atenção também que os aspectos comuns apareciam tanto em relatos de alunos de graduação como de especialização, de diferentes instituições e localidades, o que foi interpretado como um argumento a favor do caráter autobiográfico dos relatos, ou seja, os alunos estavam de fato atendendo ao pedido de contar com base na memória pessoal ou familiar, sem se preocupar em fazer uma reflexão acadêmica a respeito do tema proposto. Mais importante, contudo, é que o fato de termos encontrado muitas relações entre o conteúdo dos relatos e os mitos sobre leitura descritos por Britto (2003), como veremos a seguir, reforça a generalidade desses mitos na sociedade brasileira, além de trazer à tona, como no estudo de Bohn (2004), “silêncios e reclamações” a respeito do papel da escola em relação a seu papel mais óbvio: ensinar a ler.

Realizamos apenas uma contagem simples das respostas, sem submetê-las a qualquer tipo de tratamento estatístico. Uma das razões para esta escolha é a de que os relatos foram obtidos em momentos e instituições dife-

rentes e depois reunidos para análise, sem que se tivesse a pretensão de, assim constituir uma amostra representativa dos estudantes da área de Letras (futuros) professores. A outra razão tem a ver com o fato de que a base de nossa análise são relatos de diferentes extensões e graus de detalhamento; a comparação das “respostas” interessa mais por seu conteúdo e diversidade do que por sua quantidade. De qualquer modo, acreditamos que as contagens de respostas apontam para tendências no modo como os autores dos relatos representam sua história como leitores.

#### **4. O que dizem os relatos analisados**

Os resultados da análise dos relatos são apresentados sob a forma de respostas às perguntas inicialmente propostas.

##### **Concepção de leitura**

Os resultados mostram que, nos relatos, a leitura não é vista como prática social, e sim como ato individual, por vezes circunscrito à decodificação de texto ou ao resultado da alfabetização, ou, no outro extremo, à leitura prazerosa de textos literários. A leitura crítica praticamente não é mencionada, a não ser quando diz respeito a julgamentos do tipo “achar um texto bom ou ruim”.

##### **Mediador**

O mediador lembrado é, na maior parte das vezes, um membro da família: mãe, avós, irmãos, apesar da gritante pobreza de materiais de leitura disponíveis, como se observa nos exemplos a seguir:

Vivi numa casa, muito solidária, porém não possuía livros. Ausente de histórias infantis, lá havia, apenas, as histórias de vida contada por nossas vizinhas. O trabalho se fazia mais presente que os livros. (Relato 10 – Especialização, UFRGS dez/04)

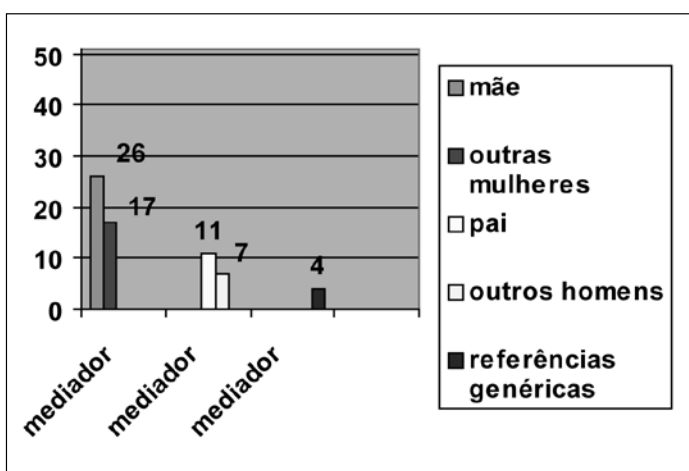
Lá em casa não havia livros. Eles começaram a aparecer quando minha mãe iniciou seu ensino superior. (Relato 2 – Graduação, Unisinos 2005/1)

Em nossa análise, as pessoas mencionadas como mediadores foram divididas em dois âmbitos da vida social:

- a) Âmbito familiar: familiares ou pessoas que convivem com a criança neste ambiente (pai, mãe, avós, tios, irmãos, padrinhos, amigos, babá etc.).
- b) Âmbito escolar: professores ou pessoas desse ambiente (alfabetizadores, professores da pré-escola ao ensino superior, supervisores, bibliotecários, diretores etc.).

Na figura 1, caracterizamos as menções de mediadores, quanto ao gênero, no âmbito familiar. As chamadas referências genéricas são aquelas em que nenhuma pessoa em particular é mencionada, mas há, ainda assim, menções, como a de ler-se em casa etc.

**Figura 1: Mediadores mencionados nos relatos, em números absolutos**

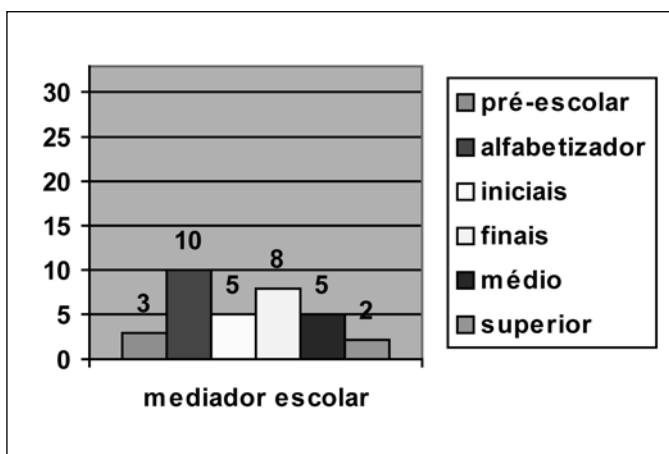


Foram, no total, 65 menções a mediadores no âmbito familiar, sendo 43 delas a mulheres e 18 a homens (menos que a metade). Observando a figura 1, fica claro que, no âmbito familiar, o mediador mais lembrado é a **mãe** e, no geral, as figuras femininas. Pode-se supor que essa configuração esteja associada com o fato de que os eventos lembrados, em sua grande maioria, estão localizados na infância, período em que, em nossa sociedade, é mais comum a criança ficar sob a guarda da mãe ou de mulheres cuidadoras. É preciso

registrar, porém, que vários relatos mencionam o fato de a mãe ser professora, diretora de escola ou atuar em órgão ligado à educação: ter tido acesso a uma formação escolar mais ampla pode resultar na maior associação entre gênero feminino e formação intelectual infantil.

Quanto ao âmbito escolar, foram encontradas 44 menções referentes a mediadores da ou na escola. Chama atenção que um quarto delas (11 menções) não evocam a figura específica de um professor, apesar de se situarem temporalmente em algum período escolar. A distribuição detalhada das 33 menções específicas (a professores) está representada na figura 2.

**Figura 2: Mediadores professores mencionados nos relatos, em números absolutos**



A professora do período de alfabetização é lembrada com mais freqüência, mas como mediadora da aprendizagem da leitura concebida como decodificação do material escrito, tendo, muitas vezes, seu nome próprio explicitamente citado no relato. Esse fato chamou atenção, porque reflete, ao que parece, uma lembrança bem individualizada e, pode-se supor, marcante.

Em contrapartida, verificam-se poucas menções ao professor das séries iniciais (apenas 5) e das séries finais (8 menções). Essa ausência por silenciamento, como sustenta Bohn, é acompanhada por referências ao professor do ensino fundamental (séries iniciais e finais) como alguém

que obriga a ler, mas também como aquele que dá a oportunidade do contato com os livros (em geral inexistentes no âmbito familiar) ou que ensina a leitura de um “livro inteiro”. De qualquer modo, ele não é representado como um “professor de leitura”. Percebe-se, portanto, que a representação deste período escolar leva à concepção de leitura como decodificação, e ao mediador escolar como aquele que ensina o código. Já nas poucas referências a professores do ensino médio e universitário (5 menções), a concepção de leitura passa a ser a do “gostar de ler” ou mesmo a de “ler de verdade”. Para alguns estudantes, essa experiência aparece como um resgate de algo que, de alguma forma, estavam perdendo, resgate propiciado pela interlocução que media esse desenvolvimento.

Neste ponto, é interessante ressaltar a relativa semelhança entre o que dizem nossos relatos e os resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2008. Segundo este documento, as pessoas que mais influenciaram os leitores a ler foram a mãe (ou responsável mulher), com 49% das indicações; a professora, com 33% de indicações; e, em terceiro lugar, o pai (ou homem responsável), com 30%. Cabe esclarecer que essas respostas foram estimuladas e se podia escolher duas alternativas; além disso, é importante destacar que essas respostas foram dadas apenas por leitores que haviam dito gostar de ler. Nesse sentido, há diferenças entre a metodologia usada na pesquisa do Instituto Pró-Livro e a que realizamos com nossos alunos (futuros) professores.

Cunha (2008), ao encerrar sua análise da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, não só revela um resultado fundamental sobre a importância do mediador, como também apresenta uma perspectiva alentadora. Diz ela:

na pergunta sobre quem mais influenciou o entrevistado no seu gosto pela leitura, a resposta “ninguém” vem sendo cada vez menos acionada pelos mais jovens: de 34% entre os mais velhos, a opção vai decrescendo até os mais novos, para os quais ela chega a apenas 5%. E, pelo menos na memória dos entrevistados, os professores atualmente lêem mais para seus alunos – o que é uma espécie de “dica”.



## **Papel do Mediador**

Nos relatos analisados, o contato com a leitura pode se dar de várias formas, dependendo do mediador e da realidade da criança. Nesta categoria, procurou-se caracterizar as atitudes do mediador que o relator lembra e considera como contribuições para sua história de leitura.

- a) Alfabetizar: o mediador ensina a decodificar, independente do método utilizado ou se isto foi feito na escola ou em casa.

Exemplo: “Eu comecei a ser alfabetizado pela minha mãe. Antes de casar ela trabalhou com alfabetização de crianças na periferia de Uruguaiana” (Relato 23, Especialização – UFRGS dez/2004).

- b) Ensinar a ler: o mediador apresenta a possibilidade da leitura de textos inteiros.

Exemplo: “Mesmo depois de termos sido alfabetizados, a professora continuava as leituras de livros infantis” (Relato 14, Especialização – UFRGS dez/2004).

- c) Ensinar a gostar de ler: o mediador desperta o gosto pela leitura.

Exemplo: “Houve muito incentivo para a leitura e, principalmente, por parte da minha mãe. (...) Assim, passei a gostar de ler, escrever e desenhar” (Relato 16, Especialização – UFRGS dez/2004).

- d) Formar um “bom leitor”: tendo a concepção de um leitor como intelectual, o mediador se preocupa em formar um “bom leitor” - aquele que leu textos bons, não “duvidosos”.

Exemplo: “Acredito que me tornei leitora quando entrei na faculdade, confesso que foi um pouco tarde, mas foi a partir daí que comecei a ter acesso a bons livros, tinha também sugestões de leituras dadas pelos professores” (Relato 5, Graduação – Unisinos 2005/1).

- e) Proporcionar acesso à leitura: muitos alunos reclamam da dificuldade de ter acesso aos materiais de leitura. Nesta categoria, o mediador é apontado como responsável pelo acesso à leitura, seja comprando ou

emprestando livros, seja levando os autores dos relatos a bibliotecas.

Exemplo: “Lembro-me do primeiro livro, O gato de botas, que depois de muita insistência e expectativa se iria tê-lo ou não, acabei ganhando de minha madrinha” (Relato 12, Especialização – La Salle jun/1998).

- f) Ler para a criança: o mediador lê para a criança ainda analfabeta ou em processo de alfabetização.

Exemplo: “Comecei a admirar a escrita entre os quatro e cinco anos de idade, quando via meus irmãos mais velhos fazerem os temas de casa e lerem para mim as histórias que continham nos livros deles” (Relato 8, Graduação – Unisinos 2005/1).

- g) Oferecer um bom exemplo: o mediador é visto como exemplo de leitor e, por isso, como incentivador da leitura.

Exemplo: “Na imagem de meu pai, já idoso, o exemplo do leitor contumaz, ávido por informação” (Relato 7, Especialização – La Salle jun/1998).

- h) Contar histórias: mesmo não sendo a partir de textos escritos, o contar histórias é apontado como importante papel do mediador para a formação do leitor.

Exemplo: “Acreditando encontrar o mundo das histórias de meu pai, saí à procura de livros, aprender a ler me tornou independente das criativas histórias de meu pai, pude sentir o prazer de reinventar as histórias que lia, imaginando um colorido próprio baseado na minha sensibilidade pessoal” (Relato 6, Especialização – La Salle jun/1998).

Em todas essas referências, o mediador aparece como interlocutor da criança, como alguém que, por acompanhá-la, por convidá-la a ler, abrir-lhe o acesso aos textos, cria as condições para seu desenvolvimento, em maior ou menor grau. Estes processos são lembrados principalmente em relação ao ambiente familiar.

Eventos de leitura em que o mediador é lembrado

Incluem-se neste item os casos em que os autores dos relatos falam da pessoa do mediador ou da própria me-

dição. Também estão divididos em eventos dos contextos familiares ou escolares.

a) Eventos de Leitura Familiares:

- Contar histórias antes de dormir: estabelecer o hábito de contar histórias para a criança nesse momento específico.

Exemplo: “Lembro de quando eu era pequena, que minha mãe contava histórias para eu e o meu irmão dormir, eu adorava” (Relato 3, Graduação – Unisinos 2005/1).

- Brincar de escolinha com parentes, outras crianças, bonecos ou amigos imaginários como alunos: a criança se coloca na posição de professor para seus mediadores.

Exemplo: “Acredito que o que me ajudou bastante a ter uma leitura razoável e, conseqüentemente, a gostar de ler foi a forma de como eu fazia: passava horas e horas brincando de dar aulas com um quadro enorme que tinha pendurado na área da minha casa. Os meus alunos não eram bonecas ou imaginários, eram meus tios, minha avó, minha mãe ou quem chegasse na hora da aula, eu lembro que eles viviam brigando comigo, pois eu lia os textos em voz alta e todo mundo que passava na rua ficava olhando” (Relato 1, Graduação – Unisinos 2005/1).

- Ajudar nas tarefas da escola: o mediador acompanha e ajuda a criança nas tarefas escolares ou as corrige.

Exemplo: “Minha mãe preparava um copo enorme de leite com chocolate para eu tomar enquanto estudava. Muitas vezes ela me ajudava quando eu tinha dúvidas e também quando eu tinha que pintar um desenho muito grande e não conseguia terminá-lo ela fazia o finalzinho pra mim” (Relato 18, Especialização – UFRGS dez/2004).

- Dar aulas: o mediador do âmbito familiar alfabetiza a criança ou lhe dá aulas de fato em casa.

Exemplo: “Já entrei na escola alfabetizada, pois era a última filha, e a minha professora e companheira em casa era a minha irmã mais próxima (meus pais mal sabiam ler e escrever)” (Relato 5, Especialização – UFRGS dez/2004).

- Promover reunião familiar com leitura: momento em que a família se reúne e se verifica algum evento de leitura, como contar histórias, discutir notícias, ler juntos algum texto ou mesmo a Bíblia.
- Ouvir leitura em voz alta: ler textos da escola ou quaisquer outros em voz alta para familiares.
- Fornecer materiais de leitura: o mediador leva a criança a comprar ou compra para ela livros, revistas, etc.
- Realizar socialmente a prática de leitura: o mediador lê na frente da criança e isto é citado como incentivo à leitura.
- Propiciar jogos relacionados com leitura: jogos que envolvam números, letras, enfim, leitura de alguma forma.

#### b) Eventos de Leitura Escolares:

- Promover a Hora da Rodinha: momento da rotina escolar em que os alunos contam alguma história (relacionada a livros, mas também a filmes e histórias orais) ou um acontecimento de sua vida para professores e colegas.
- Promover a Hora da Leitura: juntos, professor e alunos leem um texto, ou o professor distribui livros para os alunos lerem.
- Frequentar a biblioteca: o mediador acompanha os alunos à biblioteca para que possam examinar e escolher materiais de leitura.
- Dar aula propriamente dita: durante a aula ou em alguma atividade o professor incentiva a leitura ou a torna interessante.
- Conversar fora da sala de aula: o mediador discute ou indica leituras extraclasse.
- Ler em voz alta individualmente: o mediador lê em voz alta para toda a turma, oferecendo-lhe modelos dessa modalidade de leitura.
- Ler em voz alta em coro: o mediado lê em voz alta com toda a turma.

- Incentivar a leitura: muitas vezes, o professor é citado como incentivador da leitura, porém, não há identificação exata da ação executada.
- Emprestar livros: o mediador escolar empresta seus próprios livros, ajudando o aprendiz a ter acesso a materiais de leitura.
- Contar histórias: mesmo que não sejam de livros, as histórias são citadas como incentivadoras da procura de outras leituras.

Observando os eventos lembrados, percebe-se, em sua grande maioria, uma grande diversidade e, ao mesmo tempo, o forte traço comum do caráter interacional das ações realizadas pelos participantes. Comparando-se os eventos citados nos dois âmbitos (familiar e escolar), encontramos em comum as seguintes menções: ler *com* ou *para* o aprendiz; fornecer materiais de leitura, sugerindo o que ler; contar histórias; ensinar a ler (decodificar a escrita); promover momento específico de leitura. No entanto, parece haver maior diversidade de atividades de leitura no âmbito familiar, em relação ao qual foram mencionadas a brincadeira de faz de conta envolvendo leitura (brincar de escolinha); a ajuda na realização das tarefas escolares; ler frente à criança para que ela presencie essa atividade; desenvolver jogos que envolvam leitura de palavras, números, etc., atribuindo, ao que parece, caráter lúdico à leitura. No âmbito escolar, além de as atividades serem menos variadas na lembrança dos autores dos relatos, são mais formais, mais institucionalizadas e, ao que parece, pouco lúdicas. Cabe refletir sobre essa maior diversidade de atividades de leitura no âmbito familiar e sua relação com os conceitos de afetividade e valoração acima discutidos. A família parece estar sendo mais bem sucedida do que a escola no sentido de respeitar a criança, valorizar seus interesses e seus progressos, bem como no sentido de criar um clima de confiança mútua que embase o desenvolvimento sociocultural e, em particular, das práticas de leitura.

## **Concepção de leitor**

Como os exemplos citados já mostraram, tornar-se leitor, nos relatos, é tornar-se capaz de decifrar o código escrito; é também gostar de ler ou, ainda, ser capaz de evadir-se deste para outros mundos. Pode-se, mesmo, dizer que os mitos identificados por Britto transparecem amplamente nos relatos analisados.

A grande lacuna é, precisamente, a falta de menção ao desenvolvimento do senso crítico do leitor. A crença que parece sobrepujar as demais nos relatos é, exatamente, a de que “ser leitor” equivale a “gostar de ler”, uma visão empobrecida e insatisfatória, particularmente se pensarmos que se trata de relatos de (futuros) professores de leitura!

Na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil há, novamente, certas semelhanças com nossos relatos. Ao indagar sobre as motivações dos leitores para ler livros, sobressai, com 63% o prazer, gosto ou necessidade espontânea do leitor; em segundo lugar aparecem a atualização cultural e os conhecimentos gerais, com 53%; em terceiro lugar aparece a exigência escolar, com 43%. Percebe-se, portanto, a reafirmação (por milhões de brasileiros entrevistados) da concepção segundo a qual é leitor aquele que gosta de ler. Evidentemente, essa concepção está atrelada ao equacionamento segundo o qual *ser leitor* é gostar de ler *livros*. Ora, há tantos outros suportes de textos e tantas outras práticas de leitura na sociedade que só nos resta dizer que esta concepção é reducionista e excludente, além de ser pouco democrática.

## **Considerações finais**

Quando se trata de lembranças relacionadas com aprender a ler, o grande ausente dos relatos analisados (no sentido de não ser lembrado, não ser mencionado) é o professor do ensino fundamental:

“Não tenho nenhuma lembrança sobre o papel de minhas professoras quanto à construção de sentido nos textos lidos”. (Relato 1, UFRGS dez/2004).

É impossível não relacionar esse fato com a visão crítica do trabalho escolar de leitura apresentada por Terzi (2002). Se a escola reduz a leitura à decifração e limita seu escopo a exercícios de interpretação voltados para a reprodução de informações factuais que podem ser localizadas e copiadas sem ser compreendidas, os autores dos relatos têm razão de não lembrar desses eventos ao contar como se tornaram leitores, e não meros decodificadores.

A visão de leitura e de leitor que os relatos revelam é aquela que a escola preconiza e a sociedade sanciona. Os mitos descritos por Britto transparecem claramente, num retrato pouco auspicioso, a menos que a escola reveja suas crenças, seus objetivos e seu modo de proceder no ensino da leitura. É preciso que a leitura seja vista como prática social, como ação cultural. E mais, é preciso reconhecer, com Britto, que

O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas *a representação da representação da realidade presente no texto*. Um valor, portanto. Um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados (BRITTO, 2007).

É o que se observa, ainda que parcialmente, neste trecho do pungente relato que fez uma aluna:

O período da academia serviu para me tornar um ser humano melhor e compreender que tenho o dever de utilizar o conhecimento que adquiri, com todas as minhas limitações, para auxiliar as pessoas, mostrar que o estudo pode ser o caminho para a liberdade, quem sabe se a descoberta dos livros por parte da minha prima, sim aquela que batia em mim e no irmão mais novo, não teria dado a ela outro destino, diferente deste das seis crianças mal nutridas e do companheiro violento, quem sabe meu primo mais novo a quem eu dava aulas de brincadeira, tivesse sido salvo da prisão, se tivesse passado pela creche ou pela escola Lassalista, e meu irmão que tornou-se um adulto desprovido de caráter e se formou na escola da picaretagem, estivesse em uma faculdade ou em um

pós-graduação, a leitura foi o mapa que me guiou para longe do caminho que me estava destinado no berço (Relato 1 – Especialização, La Salle jun/98).

O papel redentor da leitura e da escola ainda transparecem neste relato, apesar do senso crítico em relação à realidade social. Parece faltar ainda a clareza sobre o caráter interacional da leitura e da aprendizagem. Não foi a leitura como um “bem em si” a chave para uma trajetória de vida diferente daquela à que a autora do relato parecia condenada pela pobreza e pela exclusão social, e sim sua inclusão em um ambiente onde o conhecimento resultava de uma prática social na qual ela podia se inserir. Foi o acesso a essas práticas e aos portadores de texto, às bibliotecas das escolas que frequentou e à interlocução que se estabeleceu a partir daí, que promoveu mudanças em sua vida, e não a leitura em si como algo mágico.

Neste sentido, cabe retomar a reflexão de Britto sobre a relação entre escrita e conhecimento. Para este autor, “a idéia de um *mundo da escrita* diz respeito às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento”, de modo que “não há como imaginar que seja possível aprender a escrita [neste conceito se inclui a experiência com a leitura] sem conhecer os conteúdos que a ela se associam e, portanto, entrar neste *mundo da escrita* é, de fato, entrar no *mundo do conhecimento*” (BRITTO, 2007, p.26, grifos no original).

Acima de tudo, o que podemos verificar da análise empreendida é que os relatos repercutem o senso comum do que seja leitura e a percepção de que as referências e valores culturais das pessoas são determinantes em sua forma. Pela leitura dos exemplos, podemos sustentar a interpretação de que se trata de uma memória culturalmente construída, como, aliás, não podia deixar de ser. Em outras palavras, os autores dos relatos, frente ao tipo de solicitação que lhes foi feita, tenderam a reproduzir um valor, uma forma de compreender o real que se conforma à lógica predominante do que seja leitura e conhecimento. Os mitos do que seja a boa leitura não “nascem” da sua memória dos fatos vividos nem de sua experiência direta, mas da aprendizagem e da incorporação de concepções de senso comum que se



reproduzem constantemente nos discursos da mídia e da prática escolar.

Espero, assim, que a reflexão aqui empreendida tenha o efeito que teve, nas salas de aula em que os relatos aqui analisados foram colhidos, a reflexão que se fez pelo confronto dos próprios relatos com o aporte teórico da literatura acima apresentada. Acredito firmemente na constante possibilidade de melhorar a formação de professores e o próprio ensino da leitura. Espero ter contribuído para isso.

## Referências

BOHN, Hilário I. **Os silêncios significativos nas histórias de letramento e de alfabetização**. VI Encontro do Celsul, UFSC, Florianópolis, novembro de 2004.

BRITTO, Luís Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, jan/abr 2007. p. 24-30.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CANETTI, Elias. **A Língua Absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CUNHA, Maria Antonieta. Acesso à Leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: Instituto Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2008. p.12-17. Disponível no sítio [www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br).

DALLA ZEN, Maria Izabel. **Histórias de leitura na vida e na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TERZI, Sylvia. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **Vygotsky e a Educação**. 2005. Fonte:

<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>

Recebido em 05/08/2009

Aceito em 11/10/2009

## **ANEXO:**

### Manifesto do Povo do Livro

[http://www.oei.org.br/manifesto\\_livro/index.php](http://www.oei.org.br/manifesto_livro/index.php), acesso em 24/01/2008

1. O acesso ao livro e a outras formas de leitura – como jornais, revistas e Internet – deve ser assegurado a toda a nação brasileira. Independentemente de credo, raça, faixa etária, necessidade especial, escolaridade ou condição econômica, todo brasileiro, como ser humano que é, deve ter garantido seu direito inalienável à leitura – como meio de transmissão do conhecimento, entretenimento, de desenvolvimento pessoal e profissional e, portanto, de cidadania.

5. Em um país como o Brasil – onde apenas um entre cada quatro habitantes está habilitado para a prática da leitura; onde nossas crianças ocupam os últimos lugares nos estudos internacionais sobre compreensão leitora; onde o índice nacional de leitura é de menos de 2 livros lidos por habitante/ano; e onde a maior parte dos milhões de alfabetizados nas últimas décadas tornou-se analfabeta funcional – a leitura precisa e deve ser tratada como uma prioridade nacional.

10. A Educação e a Cultura são áreas estratégicas dentro do projeto do desenvolvimento nacional e da cidadania. A escrita e a leitura constituem não só o mais forte amálgama entre elas como o caminho indispensável para a formação do cidadão crítico, emancipado, inserido em seu meio e capaz de modificá-lo. Embora não seja a via única de acesso ao conhecimento e à informação – o que compartilha com outras linguagens, como a visual e a eletrônica –, o livro continua a ser a maior invenção do último milênio e a ocupar um papel central na sociedade.

15. A leitura gera condições para decodificar, interpretar, compreender e se fazer entendido, criando, assim, as condições necessárias para o ser humano se comunicar com os seus iguais. De tal forma que, ao promover o seu desenvolvimento em todos os aspectos, o ato de ler o credencia a buscar maior participação social e política e a exercer sua cidadania em plenitude.

19. As conquistas e os avanços obtidos nos últimos anos nas esferas federal, estadual e municipal necessitam ser preservados, mas não só. Precisam ser ampliadas e ganhar a dimensão que o tema merece. Programas e projetos de acesso ao livro e às outras formas de leitura, de formação de agentes multiplicadores (como os educadores, os bibliotecários e os voluntários), de valorização

do ato de ler no imaginário coletivo, e, ainda, de fortalecimento da economia do livro devem ser convertidos em política de estado – acima dos governos e das pessoas.

24. Tornar a questão do livro e da leitura uma política pública significa aprofundar o vínculo das ações de Educação e Cultura e, sobretudo, dotar a área de uma estrutura administrativa e orçamentos capazes de atender às grandes demandas existentes. Os esforços feitos até agora pelos diferentes governos merecem o devido respeito, porém ainda são insuficientes para o Brasil começar a saldar essa dívida social com o cidadão e a cidadania, com o livro e a leitura.

28. O Estado deve garantir as condições necessárias de acesso ao livro gratuito aos seus cidadãos. A biblioteca é um serviço público e dever do Estado, tal como a saúde e a educação. Para tanto, o Estado deve cumprir, de forma cabal, a Política Nacional do Livro e dar, a partir de 2007, prioridade total à revitalização da biblioteca pública. É ela o meio mais eficiente de proporcionar educação continuada à população e, dessa forma, ser instrumento de democracia e de política social.

33. É, pois, fundamental e urgente que todos os municípios brasileiros tenham pelo menos uma biblioteca e que a rede existente – municipal, estadual, federal, escolar, universitária e comunitária – seja fortalecida e reequipada para atender ao cidadão brasileiro dentro dos padrões mínimos internacionais: com bons e diversificados acervos de livros e outros materiais; pessoal qualificado e estimulado; e recursos permanentes para manutenção, atualização, formação e fomento. A Lei do Livro, a Câmara Setorial e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) devem ser aprofundados e ganhar maior efetividade, materializados em projetos, programas e investimentos, em todos os rincões do país, sobretudo nas áreas menos favorecidas.

40. Às vésperas de se comemorar os 200 anos da criação da indústria do livro no país – que ocorreu em 1.808, com a instalação da primeira tipografia e editora, a Impressão Régia – faz-se urgente e indispensável tornar o Brasil uma nação verdadeiramente de cidadãos leitores. A prática social da leitura é, afinal, o caminho para onde apontava a legião de brasileiros notáveis – integrada por escritores como Monteiro Lobato e tantos outros – como a estratégia de enfrentamento do drama da fome, da pobreza, da ignorância e da violência urbana para colocar o Brasil, aí sim, no rumo do desenvolvimento, da justiça social e da solidariedade.

Brasil, Setembro de 2006