

# O PROFESSOR E A LEITURA EM AMBIENTE MULTIMIDIAL: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

THE PROFESSOR AND READING IN A MULTIMEDIA ENVIRONMENT: THE PROFESSOR-STUDENT RELATIONSHIP

EL PROFESOR Y LA LECTURA EN AMBIENTE MULTIMIDIA: LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

**Tania M. K. Rösing**

*Doutora em Letras pela PUC/RS. Professora e coordenadora do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo/RS*

**Jocilei Dalbosco**

*Acadêmica do curso de Letras e bolsista de iniciação científica (PIBIC-UPF/RS)*

## • Resumo

Durante prática leitora envolvendo multimeios, a avaliação dos procedimentos de professores em relação a seus alunos em espaço multimídia, constituiu a essência desta ação investigativa. A diversidade de procedimentos propiciou a distribuição dos professores – sujeitos da pesquisa – em categorias que demonstram dificuldades para analisar as relações do profissional da educação com a leitura de textos apresentados em diferentes suportes e linguagens.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação do professor. Professor leitor. Multimeios.

## • Abstract

The evaluation of teacher's procedures regarding their students in a multimedia environment, during a reading practice involving different media, has been the core of this research. The diversity of procedures has allowed us to divide the teachers – subjects of this research – into categories that show the difficulties to analyse how educators relate to reading texts presented to them in different languages (verbal and non-verbal) and media.

**Keywords:** Reading. Teachers education. Reader teacher. Multimedia.

## • Resumen

Durante práctica de lectura con multimedia, la evaluación de los procedimientos de los profesores con relación a sus alumnos en el espacio multimedia, constituyó la esencia de este estudio. La diversidad de procedimientos propició la distribución de los profesores – sujetos del estudio – en categorías que muestran dificultad para analizar las relaciones del profesional de la educación con la lectura de textos presentados en diferentes bases y lenguajes.

**Palabras-clave:** Lectura. Formación del profesor. Multimedia.

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Muito se tem falado a respeito da necessária formação contínua do professor. Está implícita nessa preocupação e nesse discurso uma realidade: a impositiva capacitação do professor após o processo de formação do mesmo em cursos de licenciatura. Subentende-se, nesse caso, um conhecimento superficial dos conteúdos específicos de cada disciplina em distintas áreas do conhecimento. Lévy (1999) reforça essa posição ao fazer a seguinte declaração:

*"Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no final de sua carreira" (p.157).*

E o que é pior: suspeita-se da inexistência de comportamentos de leitura entre os "profissionais" responsáveis pelo desencadeamento do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio.

Complementando esse cenário pessimista, verifica-se que o trabalho docente continua sendo fragmentado, distante de perspectivas multi, inter e transdisciplinares exigidas pela interconexão emergente entre as áreas do conhecimento e em outros segmentos da atualidade, aliados às mudanças provocadas pelas possibilidades de uso criativo da tecnologia em sala de aula. Não bastassem essas condições, percebe-se uma certa intimidação de um número significativo de professores frente à emergência de ferramentas

inovadoras a serem empregadas no planejamento de aulas mais atraentes, com resultados mais eficazes. Também na ótica de Lévy (1999) um novo paradigma de trabalho precisa ser observado:

*"Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos" (p. 157).*

Entende-se, nesse contexto, a necessária identificação das relações desses sujeitos com a leitura em diferentes dimensões, para comprometê-los, ainda mais, com a promoção da leitura e, de forma competente, com a formação de leitores, se vencida a etapa inicial de autoformação.

Configurou-se, no primeiro plano desta ação investigativa, a pretensão de descrever o comportamento de professores frente a acervos multimídiais co-existent em espaço multimídia. Com a mesma importância, mas no segundo momento, a preocupação constituiu-se em explicitar os procedimentos do professor em relação a seus alunos no momento em que vivenciava as práticas leitoras<sup>1</sup> propostas pela equipe de monitores do Centro de Referência de Literatura e Multimeios. E mais: descrever a relação do professor com novas tecnologias veiculadoras de texto, especialmente através do uso do computador e da interação com os diferentes CD-ROMs disponíveis nesse espaço multimídia.

Essa caminhada encontrou respaldo nas críticas contundentes que têm sido feitas ao desempenho de professo-

res do ensino fundamental e médio, cuja atuação é considerada menor. Desprovida das condições necessárias para a promoção de um ensino que garanta excelência nos resultados diretos na formação de estudantes competentes. Visualiza-se, nessa dimensão, domínio de produção textual, comportamento de leitura permanente e crescente. Esta última lacuna precisa ser entendida no contexto da leitura em sentido amplo (processo de construção de significado pelo leitor a partir de textos de diferentes linguagens).

Outro motivo que justifica essa crítica é o distanciamento que os professores mantêm de livros, de periódicos técnico-científicos, de conteúdos veiculados por suportes variados e linguagens distintas, sugerindo que parte significativa desses “profissionais” da atualidade não é leitora.

Acrescenta-se aos motivos explicitados o fato de os professores encontrarem-se apáticos frente aos acontecimentos político-sociais da atualidade pela falta de exercício da reflexão. Não se pode omitir o fato de que essa falta de reflexão não tem permitido que muitos professores se dêem conta da defasagem cultural e tecnológica que os atinge, aneste-siando qualquer iniciativa de busca do aprimoramento profissional.

A constatação dos problemas não trará resultados positivos, transformadores, se não vier acompanhada de propostas metodológicas, sustentadas teoricamente, capazes de mudar a conduta profissional do professor.

O local escolhido para a observação dos professores – Centro de Referência de Literatura e Multimeios, conhecido afetivamente como Mundo da Leitura – é utilizado como laboratório do Curso de Letras para atividades de extensão e de pesquisa na área da leitura, possui três ambientes: a **arena**, espaço com arquibancadas, equipamentos de TV, som e vídeo, entre outros, onde se realiza a primeira etapa da prática leitora multimídia, mediada por monitores; o **espaço livre**, onde estão os acervos de livros, revistas CDs de áudio, CD-ROMs, fitas de vídeo, gibiteca e um espaço com 60 sacolas contendo 35 livros cada uma, selecionadas por série, para empréstimo domiciliar a professores das diferentes redes de ensino: o **mezanino** que abriga o espaço virtual, lugar de interação dos usuários com diferentes *softwares* disponibilizados em função do tema gerador das práticas leitoras e com a Internet. Constitui-se, portanto, num espaço verdadeiramente multimídia, a serviço da formação do leitor.

Para fundamentar este estudo, analisou-se a produção veiculada na revista *Educação & Sociedade*, a partir de agosto de 1994<sup>2</sup>, mais especificamente artigos vinculados à formação profissional do professor, algumas constatações são importantes. Em relação à competência de leitura desses profissionais, subentende-se, na maioria dos estudos, que ele é tratado como leitor e que tem, portanto, capacidade de interpretar a amplitude e a complexidade dos assuntos referentes à sua formação. Ao concluir a licenciatura, por exemplo, pres-

supõe-se que o professor desenvolveu não apenas a autonomia necessária à continuidade da sua autoformação, fora do contexto da universidade, mas também a competência para constituir-se num mediador eficaz do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Gatti *et al.* (1994)<sup>3</sup>, no que diz respeito ao processo de delineamento do perfil do professor de 1º Grau, “só 18% dizem ter lido livros com regularidade. Boa parte dos que afirmaram ter lido algum texto nos últimos três anos não foi capaz de citar nenhum autor ou título e percentual significativo citou apenas um”. Tais dados assumem uma conotação mais preocupante à medida que revelam também “a dificuldade (dos professores) de enunciar o nome da revista que lêem, o qual, em geral, é redigido de forma incompleta, errada ou se constituindo em uma vaga referência” (p.253).

Outro fator que revela a decadência profissional é terem os professores maior preocupação com a sua situação salarial e social do que com o seu desempenho docente:

*“A não-realização não se vincula, pois, a questões ligadas diretamente às atividades como profissional da escola, mas à sua remuneração e situação social” (p.256).*

Deduz-se, portanto, que os pesquisadores da área da educação, ao tratarem da competência do professor, referem “diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir

das experiências dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico (...). Enfim, os professores destacam bastante a sua experiência na profissão como forma primária de sua competência, de seu ‘saber-ensinar’” (p.212-3). Não explicitam a capacidade geradora dessas experiências que se constitui no potencial recepcional configurado no ato de ler, no seu sentido mais amplo. Essa tendência também se verifica em Manfredi (1998)<sup>4</sup> ao afirmar que o professor deve ter: “domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo...” (p. 35). Numa perspectiva ascendente, enfatiza, ainda, mudanças emergentes nas formas de apreensão do comportamento a serem consideradas pelo professor: “As características da vida contemporânea exigem conhecimento efetivo, capacidade de utilizá-lo e flexibilidade para adaptá-lo a novas condições” (p. 77). Os autores de artigos sobre educação acreditam ainda na melhoria do processo educacional brasileiro, conforme preconiza Paiva (1995)<sup>5</sup>, sobre a existência de mudanças comportamentais impostas pela velocidade peculiar aos novos tempos: “Valoriza-se hoje o aprender rápido, adaptar-se rápido, trabalhar rápido, ler, escrever e compreender relações rapidamente” (p. 78).

Aspectos inovadores como a interdisciplinaridade no acesso ao conhecimento e na construção do mesmo são mencionados por Kuenser (1998)<sup>6</sup> – “apropriar-se das diferentes formas de

interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas” – e pressupõem a existência do professor leitor, o que não é referido.

Outra característica da atualidade aparece na reflexão apresentada por Ricci (1999)<sup>7</sup> quando compara a trajetória do desempenho docente do boi de coice a boi de cambão – “boi de coice era a denominação daquele que fazia o papel de freio, principalmente nas descidas e o boi de cambão, aquele que puxava o carro, desbravando o caminho, sem pose, sem grandiosidade” (p. 144) –, referindo o procedimento do boi de cambão para cumprir as emergências dos novos tempos e criar outras necessidades no processo de aprimoramento da educação brasileira. O professor deve atender à rápida ampliação da ansiedade dos alunos e da inventividade dos mesmos frente ao excesso de informações a que estão submetidos, transformando-os em conhecimento.

Na contribuição de Belloni (1998)<sup>8</sup>, ao analisar a influência da tecnologia na formação de professores, no contexto da pedagogia pós-moderna, há referência à necessidade de a pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica serem uma constante no trabalho docente. O processo de construção de novos conhecimentos em que se constitui a pesquisa pressupõe a existência de um professor leitor, o que não coincide com a realidade da maioria dos professores brasileiros que não são pesquisadores, muito menos leitores.

Consultando outras fontes, em Libâneo (1998)<sup>9</sup> encontra-se a seguinte assertiva sobre o perfil do novo professor: “O novo professor precisa, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias” (p. 10). Tal posicionamento revela que o autor entende o professor enquanto profissional leitor, embora não empregue explicitamente a palavra leitor, mas entenda-a na abrangência da leitura tomada em sentido amplo.

Ratificam essa segunda posição os pensamentos de Flodem & Klinzing (1990, p. 18), Bowers & Flinders (1990, p. 225) e Maher & Rathbone (1986, p. 228)<sup>10</sup> sintetizado na declaração de que “os educadores do professor devem oferecer aos iniciantes a habilidade para ler as semióticas do ensino, a habilidade para interpretar os numerosos níveis de camadas de comunicação que moldam a sala de aula e ajustam suas estratégias de ensino alcançando-as”. Constata-se aí, mais claramente, a presença da preocupação em formar leitores no contexto da capacitação do profissional da educação.

Silva (1998)<sup>11</sup> enfatiza mais a necessidade da formação do professor leitor:

*“sem um professor que seja um bom leitor, sem um professor que tenha paixão pela leitura e pelos livros, sem um professor que apresente um forte compromisso com as*

*necessidades e hábitos de leitura de seus alunos, de nada valem as escolas com boas bibliotecas, repletas de textos, (...) A leitura tem que ser uma atividade significativa encarnada na vida do professor” (p. 67).*

Em síntese, o que se constata é que há um certo constrangimento, no Brasil, ainda na primeira metade dos anos 90, sobre o fato de se admitir que os professores, em sua grande maioria, não são leitores. A tendência a explicitar essa realidade começa na segunda metade da década de 90, sendo intensificada nos últimos anos, o que pressupõe assumir o problema fora do discurso vigente, tentando transformar essa situação como o declarado por Castle & Cramer (2001)<sup>12</sup>:

“Se os professores querem que seus alunos tornem-se leitores ávidos, em primeiro lugar devem tornar-se leitores ávidos” (p. 145). Tal declaração sugere que programas de formação de professores devem incluir, portanto, atividades práticas, vivências de leitura com textos apresentados em meios e linguagens distintos para que, efetivamente, os professores se transformem em leitores.

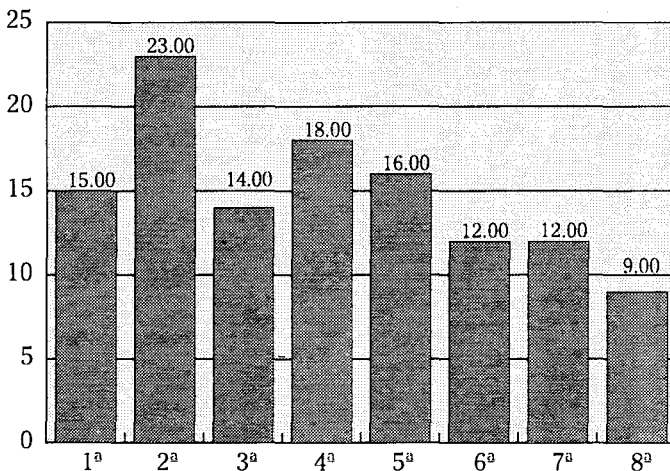
O objetivo deste estudo constitui-se, portanto, em avaliar os procedimentos dos professores em relação aos seus alunos em espaço multimídia, durante uma prática leitora envolvendo multimeios, em visita, agendada previamente, ao Centro de Referência de Literatura e Multimeios.

## SUJEITOS E MÉTODOS

Constituem o corpus desse trabalho investigativo 119 professores que atuam nas diferentes séries do ensino fundamental os quais acompanharam 2.332 alunos

a visitas agendadas ao Centro de Referência de Literatura e Multimeios, durante os anos de 1998 e 1999 distribuídos conforme demonstrado no gráfico 1:

**Gráfico 1 – Número de professores por série. Passo Fundo, 2002**



Constata-se que o maior número de professores concentrou-se na 2ª série (23), sendo seguido pela 4ª série (18) e pela 5ª série (16).

Dentre os sujeitos, 41 professores são de escolas municipais, 50 são de escolas estaduais e 28 de escolas particulares.

A primeira etapa do trabalho constituiu-se no levantamento dos dados relativos aos procedimentos dos professores de ensino fundamental, registrados pelos monitores em formulários, durante as visitas das escolas ao Centro de Referência Literatura e Multimeios, onde vivenciaram práticas leitoras com seus alunos, a partir de um tema gerador. Os dados registrados revelaram se os professores participaram da prática leitora na arena, dirigiram-se às estantes com acervos variados, fizeram leitura individual, compartilharam leitura com aluno(s), auxiliaram os alunos nas estantes, controlaram a disciplina dos alunos além de outras observações.

Em seguida, procedeu-se à análise e à interpretação dos dados registrados durante as visitas referidas. Cada professor foi avaliado por série, reagrupado em dois grandes grupos, um de 1ª a 4ª série, e outro de 5ª a 8ª. Num segundo momento, esse profissional foi avaliado individualmente para que se pudesse perceber seus procedimentos, desde as ações desenvolvidas com seus alunos, passando por sua relação com a leitura, num ambiente multimídia, totalizando 119 professores, sendo avaliados efetivamente apenas 104, pois os 15 restantes acompanharam as visitas sem serem titulares das classes.

Por último, estabeleceu-se o perfil desse professor, cujas características fo-

ram organizadas com o objetivo de fornecer subsídios teórico-práticos e alternativas de ações que priorizem a formação de professores diante da leitura.

O Quadro 1 ilustra as características das diferentes categorias nas quais foram distribuídos os professores.

Para uma melhor compreensão, pode-se elencar alguns procedimentos que resultaram na distribuição dos sujeitos da pesquisa em diferentes categorias.

### **Interativo**

Considerando as peculiaridades do século XXI, entende-se a necessidade de as ações serem interconectadas, eliminando-se a fragmentação que categorizou o conhecimento e que ainda tenta subsistir entre tantos aspectos. Na utopia de Capra (1997), “A nova visão de realidade (...) baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (p. 259).

Os trabalhos docentes e discentes precisam ser desenvolvidos numa perspectiva de inter-relação, o que determina uma mudança de *status* do professor, considerado o detentor do conhecimento, ampliando a relação professor-aluno para o binômio aprendiz-aprendiz. Nessa nova perspectiva, professor e aluno, ao participarem ativamente das diferentes etapas de uma prática leitora, precisam responder aos desafios dos monitores durante a atividade ou mesmo tomar a iniciativa de tecer comentários, avaliar, posicionar-se diante dos

**Quadro 1 – Características das categorias de professores**

|                                      | <b>Interativo</b>                                                                                                                          | <b>Espectador</b>                                                                                               | <b>Não-interativo</b>                                                                                           | <b>Indiferente</b>                                                                                              | <b>Ausente</b>                                                   |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <b>Acompanhamento</b>                | Acompanha-<br>mento dos<br>alunos<br>durante a<br>visita.                                                                                  | Acompanha-<br>mento dos<br>alunos<br>durante a<br>visita.                                                       | Acompanha-<br>mento dos<br>alunos<br>durante a<br>visita.                                                       | Acompanha-<br>mento dos<br>alunos<br>durante a<br>visita.                                                       | Professor<br>ausentando-<br>se do Centro<br>durante a<br>visita. |
| <b>Interação/<br/>interatividade</b> | Interação<br>com os<br>alunos em<br>todas as<br>linguagens.                                                                                | Interação<br>com os<br>alunos em<br>todas as<br>linguagens.                                                     | Ausência de<br>interatividade<br>nas ativida-<br>des da visita.                                                 | Ausência de<br>interatividade<br>nas ativida-<br>des da visita.                                                 |                                                                  |
| <b>Estimulação</b>                   | Estimulação<br>dos alunos<br>para<br>interagirem<br>com textos<br>apresentados<br>em diferentes<br>linguagens e<br>suportes de<br>leitura. | Ausência de<br>estímulo à<br>interatividade<br>dos alunos<br>com diferen-<br>tes lingua-<br>gens e<br>suportes. | Ausência de<br>estímulo à<br>interatividade<br>dos alunos<br>com diferen-<br>tes lingua-<br>gens e<br>suportes. | Ausência de<br>estímulo à<br>interatividade<br>dos alunos<br>com diferen-<br>tes lingua-<br>gens e<br>suportes. |                                                                  |
| <b>Disciplina</b>                    | Controle da<br>disciplina<br>dos alunos<br>no espaço.                                                                                      | Controle da<br>disciplina<br>dos alunos<br>no espaço.                                                           | Controle da<br>disciplina<br>dos alunos<br>no espaço.                                                           | Não controle<br>da disciplina<br>dos alunos<br>no espaço.                                                       |                                                                  |

argumentos apresentados. A presença do professor juntamente com os alunos deve se constituir em processo de estímulo mútuo para participar de ações, que deixem de lado possíveis intimidações, numa verdadeira concepção sistemática: “A concepção sistemática vê o mundo em termos de relação e de integração” (p. 260).

*Na sequência dessa categorização, a interlocução de Lévy (1999), contribui para*

*o entendimento da interatividade: “O termo ‘interatividade’, em geral, ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. (...) A possibilidade de reaproximação e de recombinação material da mensagem por seu suporte é um parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade do produto” (p. 79).*

A interatividade não se reduz apenas a um atributo do sujeito, mas implica “a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avalia-



ção dos modos de comunicação” (p. 82). Constitui-se, portanto, numa nova postura do sujeito diante do livro ou da tela.

Também é preocupação de Lévy (2000), a relação do leitor com o texto ao afirmar que:

*“Não é mais o leitor que vai se deslocar diante do texto, mas é o texto que, como um caleidoscópio, vai se dobrar e desdobrar diferentemente diante de cada leitor” (p. 14).*

No que diz respeito ao processo de construção de significados em que o ato de ler se constitui, a presença de professores e alunos na participação ativa compartilhada durante as atividades de leitura permite que se observe uma variação de leituras feitas a partir de diferentes referenciais (do professor e do aluno). Ramal (2000) afirma:

*“Este movimento de valorização da pluralidade de leitura é diferente do que ocorria durante outras fases da história. O texto já foi considerado algo reservado a poucos, em especial no âmbito dos escritos sagrados” (p. 260).*

Trata-se nesse caso do texto escrito, perspectiva que já sofreu alterações na medida em que se consideram textos diferentes manifestações comunicativas e culturais, o que determina a necessidade de o leitor em formação entrar em interação com uma multiplicidade de textos veiculados em diferentes suportes e variadas linguagens. Essa dinâmica estimula o leitor interativo a circular ou mesmo navegar entre textos de natureza variada.

## Espectador

O modelo de professor reproduzido pela escola na sociedade não se caracteriza pela dinâmica de um sujeito ativo. Os procedimentos adotados em sala de aula revelam a maneira de agir, pensar e sentir desse professor. Uma atuação descomprometida com o trabalho em grupo, numa perspectiva multi e interdisciplinar, revela, por exemplo, a existência de sujeitos que se contentam em estar no mundo sem participar ativamente da sua construção, desconsiderando o seu próprio potencial de transformação.

Tal atributo, conduzido para a questão da leitura, permite que se entenda “a leitura como uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e pela produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas de circulação da cultura”, Silva (1998, p. 21).

Essa concepção aponta para um professor cuja existência se restringe à mera observação dos múltiplos textos com os quais contata, mas que o estimulam apenas parcialmente a interagir no processo de sua significação. A presença de outros interlocutores (alunos, monitores), no mesmo espaço, desenvolvendo o mesmo tipo de prática não contribui para a saída desse estado. Contenta-se o professor em experimentar apenas uma das atividades. Apresenta potencial para efetivar o diálogo com os materiais e com as pessoas, mas não o faz, por não desejar se expor ou não ter consciência do seu potencial. Distan-

cia-se do professor profissional que é, antes de tudo, “um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”, Altet (2001, p. 26).

As atividades do professor pressupõem a relação professor-aluno e, no caso, das práticas leitoras no Centro de Referência, incluem a participação dos monitores, sem o que não se considera participação ativa dos sujeitos envolvidos. Reforça esse posicionamento a contribuição de Mizukami et al (2002), quando afirmam que:

*“Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige, ainda, que, além do conhecimento, sejam trabalhadas atitudes as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos” (p.12).*

Pode-se projetar essa perspectiva na situação do professor enquanto leitor: sem atitude de leitor transformada em comportamento de leitor dificilmente conseguirá contagiar seus alunos para que se tornem em leitores.

### **Não-interativo**

O professor considerado não-interativo deixou de participar ativamente das diferentes atividades que

acompanham cada prática leitora, constituindo o negativo do interativo.

### **Indiferente**

Justifica-se a categoria indiferente por vários motivos. Em primeiro lugar, deve-se resgatar o processo de democratização do acesso ao ensino superior a pessoas de classes econômica, social e cultural sem privilégios. A leitura esteve por muito tempo apenas no domínio de iniciados, determinando a emergência de um hermetismo relativo à apropriação dos bens culturais pelos mais pobres. Peterson, Jensen e Rivers confirmam a tese de que “a leitura de livros está concentrada nas faixas mais educadas e de maior poder aquisitivo” (apud MELO, 1999, p. 78).

Outro aspecto determinante é a ampliação dos meios de comunicação de massa que dispersam a atenção do “quase” leitor, que está mais inclinado a envolver-se com a programação televisiva, por exemplo, sem a crítica necessária para selecionar programas com qualidade de outros de qualidade duvidosa. O argumento defendido por Bosi (1981) aprofunda essa constatação:

*“Por que o operário não lê? Ou, por que as classes operárias lêem menos do que se espera? As causas são várias: em primeiro lugar, o isolamento social das classes trabalhadoras, que vivem segregadas das outras pessoas da sociedade, curvadas sobre a matéria que elas transformam, e essa segregação do trabalhador é um fenômeno universal. Jornada longa e inten-*

*sa, transporte difícil, morada distante, falta de lazer, de biblioteca em bairros e o salário gasto na sobrevivência. Uma causa importante também é o desenraizamento cultural do imigrante. Arrancada de seu lugar, de sua gente, de sua vizinhança, de suas festas e até de sua maneira de louvar a deus – ele perde – ao perder a tradição de seu passado – o poder de sonhar em seu futuro. É um homem sem raízes. Aqui ele não é mais um criador de cultura, ele é um consumidor passivo. Então, essa falta de significação encontrada pelo imigrante é uma das causas que o afasta de todas as formas de cultura, inclusive da leitura. No caso da mulher, ela sofre todas essas causas, acrescidas pela fadiga da operária não qualificada que ela é, além do trabalho doméstico e da criação dos filhos” (p. 75).*

A indiferença pode ser entendida no âmbito da passividade de quem ainda não atuou como sujeito de determinada situação, sugerindo desinteresse,

apatia e mesmo negligência frente aos acontecimentos que o envolvem e com os quais poderia interagir. Há pessoas que não têm consciência do que significa participar da construção do momento em que vive, preferindo manter-se desinteressado, desestimulado.

### Ausente

O “abandono” de alunos por professores, em visitas agendadas ao Centro de Referência de Literatura e Multimeios, demonstra total descomprometimento com a formação desses educandos. Pode ser considerada uma categoria exceção pelo número reduzido de profissionais nela incluídos (2), mas, na pesquisa, não pode ser omitida por ter sido uma situação real.

É difícil encontrar justificativas para a ausência de um dos atores implicados na efetiva realização do processo de aprendizagens no qual as mesmas se configuram.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se visualizar, no quadro 2, os procedimentos dos professores observados pelos monitores e registrados nos formulários que constituíram os dados sustentadores deste estudo, por série, durante as práticas leitoras em visitas agendadas.

Professores que participaram ativamente de todas as ações que constituíram cada prática, observando a interdependência entre as mesmas no contexto de cada atividade de leitura proposta, foram considerados **inter-**

**tivos**, confirmando a preocupação de Capra (1997) ao afirmar que:

*“A atividade dos sistemas envolve um processo conhecido como transação – a interação simultânea e mutuamente interdependente entre componentes múltiplos” (p.259).*

Essa participação ativa pode ser entendida na perspectiva de Lévy (1999) ao chamar a atenção para o surgimento de novos paradigmas na formação do professor quando de sua interação com meios eletrônicos entre outros:

## **Quadro 2 – Procedimentos observados e avaliados**

| <i>Professor por série</i> | <i>Nº</i> | <i>Procedimentos observados pelos monitores durante as práticas leitoras</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª série                   | 15        | 2 professores interagiram nas diferentes atividades que compunham a prática leitora; 3 preocuparam-se apenas com a manutenção da disciplina dos alunos; 4 interagiram com uma atividade apenas; um solicitou informações sobre novas visitas; um permaneceu alheio às ações propostas; 4 não foram avaliados.                                                                                                                                                                                     |
| 2ª série                   | 23        | 5 professores não se interessaram por nenhuma atividade dentre as múltiplas que constituem as práticas; 4 preocuparam-se apenas com a disciplina dos alunos; 3 interagiram em apenas uma das atividades propostas; 3 acompanharam os alunos, estimulando a todos a interagir nas diferentes atividades propostas; um estabeleceu relação entre o Centro e a biblioteca de sua escola; um solicitou informações sobre o funcionamento do Centro; 2 ausentaram-se do espaço; 4 não foram avaliados. |
| 3ª série                   | 14        | 4 professores preocuparam-se em estimular seus alunos em interagir em todas as opções de leitura oferecidas; 3 solicitaram informações sobre novas visitas; 2 permaneceram indiferentes às ações; 2 interagiram em apenas uma das atividades; um realizou leitura individual; 2 não foram avaliados.                                                                                                                                                                                              |
| 4ª série                   | 18        | 7 professores permaneceram indiferentes às ações propostas aos seus alunos; 3 interagiram em apenas uma das atividades; 3 preocuparam-se apenas em controlar a disciplina dos alunos; 3 interagiram efetivamente com os alunos nas diferentes atividades propostas; um fez leitura individual; um solicitou informações sobre as sacolas.                                                                                                                                                         |
| 5ª série                   | 16        | 6 professores preocuparam-se apenas com a disciplina dos alunos; 4 estimularam a leitura em ambiente multimídia; 2 realizaram leitura individual; um manteve-se alheio às ações desenvolvidas; um solicitou informações sobre o uso das sacolas; 2 não foram avaliados.                                                                                                                                                                                                                           |
| 6ª série                   | 12        | 5 professores tiveram apenas a preocupação de controlar a disciplina dos alunos; 3 procuraram estimular os alunos a ler durante o segundo momento da visita; 3 leram para consumo próprio, sem se preocupar em mediar leitura; um permaneceu indiferente a todas as atividades.                                                                                                                                                                                                                   |
| 7ª série                   | 12        | 4 professores permaneceram indiferentes à prática leitora proposta; 3 interagiram em uma única atividade; 2 realizaram leituras para atender seu próprio interesse; um solicitou informações sobre novas visitas; 2 não foram avaliados.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 8ª série                   | 9         | 4 professores interagiram em apenas uma das atividades; 2 fizeram leitura individual; um incentivou os alunos a se envolverem com o ato de ler; um solicitou informações sobre o funcionamento do Centro, sobre as práticas desenvolvidas e sobre novas visitas; um não foi avaliado.                                                                                                                                                                                                             |

*“Vemos como o novo paradigma da navegação (oposto ao do “curso”) que se desenvolve nas práticas de levantamento de informações e de aprendizagem cooperativa no centro do ciberespaço mos-*

*tra a via para um acesso ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado” (p.170) (grifo do autor).*

É importante, também, salientar a dificuldade de considerar os diferentes

procedimentos dos professores no âmbito da participação ativa, tendo sido incluídos comentários paralelos, solicitação de informações sobre visitas e funcionamento do centro, empréstimo e material de sacolas, estabelecimento de cotejo entre o Mundo da Leitura e a escola.

Há uma tentativa, nas práticas, de estimular os professores a desenvolver vivências de leitura num modelo hipertextual, conforme preconiza Ramal (2002):

*“O modelo hipertextual de simultaneidade, não-linearidade e interdisciplinaridade integrada provoca a escola com sua organização fragmentada dos saberes, com seus currículos seqüenciais e pseudolineares, que pressupõem etapas a serem vencidas, pré-requisitos que funcionam como degraus. O modelo da escada não serve mais, pois deriva de pressupostos epistemológicos impostos pela cultura da palavra impressa” (p. 184).*

Essa inovação pressupõe mudança cultural, o que primeiro momento e em curto prazo é tarefa difícil de ser realizada. Considerando o que se tem constatado entre os docentes.

A categoria **espectador** revela professores que, além de interagirem em apenas uma atividade, não estimularam os alunos a interagir com os multimeios, preocupados mais em controlar a disciplina de seus alunos, descomprometidos com uma postura crítica. Tal situação encontra eco na perspectiva de SILVA (1998):

*“Vale ressaltar que a criticidade, enquanto um emblema da cidadania e um valor*

*atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isto porque a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégios dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como forma de escravização da consciência” (p. 23) (grifo do autor).*

Somente num contexto de desconsideração dos valores que impulsionam o indivíduo a melhorar o meio em que vive, entende-se um comportamento passivo.

As características do professor espectador contrariam o que apregoa Altet (2001), ampliando o potencial da aprendizagem, transformando todos, professores e alunos, em aprendizes:

*“Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este ‘fazer aprender’ se dá pela comunicação e pela ampliação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (p. 26).*

O procedimento de mero observador pode ser justificado pelas preocupações de Misukami et al (2002) que prevê novas atitudes a serem assumidas pelos docentes, considerando a diversidade cultural e social das pessoas que passam a constituir a comunidade escolar na atualidade:

*“A demanda das classes populares pela instituição escolar muda o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras as vidas que agora ocorrem à escola (...) e que, portanto, exigem um novo pro-*

*jeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais.” (p. 11)*

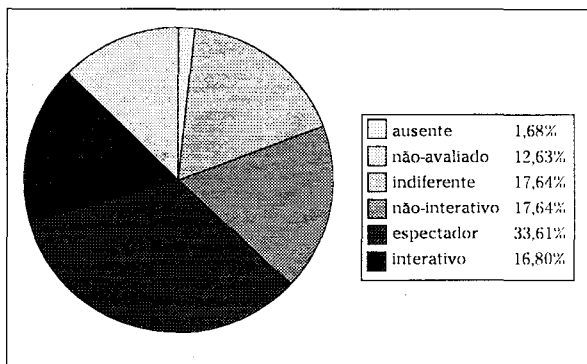
Urge a formação de um novo professor que possa sair do *status* de observador para o de participante ativo dinamizando a escola através da organização de novas políticas educacionais capazes de dar conta dessas identidades culturais que passam a constituir o corpo discente.

O gráfico 2 permite que se visualizem os percentuais correspondentes a cada categoria e constitui estímulo a mudanças imediatas no processo de formação do professor.

Professores considerados na categoria **indiferente** (17,64%), conforme se visualiza no gráfico 2, permaneceram ao lado dos alunos apenas fisicamente, omitindo-se, inclusive, no controle da disciplina dos mesmos no espaço, uma vez que, pela variedade de estímulos e materiais existentes, a tendência desses usuários é reagir com muita movimentação. Manipulam muitos materiais ao mesmo tempo e até disputam entre si determinados recursos. Esse comportamento é entendido por Bosi (1981) como uma reação ao distanciamento das classes econômica e socialmente menos privilegiadas de livros, revistas, CDs, CD-ROMs, fitas de vídeo, destinando seu salário à sobrevivência física.

A categoria, não-interativo, considerada o negativo do interativo, abrange um número maior de professores

**Gráfico 2 – Distribuição dos professores avaliados por categoria. Passo Fundo, 2002**



(17,64%), igualando-se ao grupo dos indiferentes (17,64%).

No âmbito da totalidade dos sujeitos da pesquisa, 35,28% dos professores foi considerada entre os indiferentes e não-interativos e, se cotejados ao percentual de 16,80% dos interativos, essa constatação passa a se constituir, ao mesmo tempo, num alerta e num grande estímulo ao desencadeamento de um processo de formação contínua e permanente. É imprescindível que se amplie o número de professores interativos (16,80%), observando-se que expectadores (33,61%), indiferentes (17,64%) e não-interativos (17,64%) constituem a maioria (68,92%).

Professores que “abandonaram” seus alunos no Centro de Referência, saindo do espaço enquanto eram desenvolvidas as diferentes ações que compunham a especificidade de cada prática leitora, constituíram a categoria **ausente** (1,68%). São “profissionais” que precisam repensar a sua per-

manência ou não no magistério, permitindo-se que se infira estarem em descompasso com interesses e necessidades pessoais e com a natureza do compromisso profissional docente. Encontram-se totalmente fora da comunidade de aprendizes em que professores e alunos dialogam, têm acesso ao conhecimento acumulado, constroem novos, inventam, transformam.

Ao observar a distribuição dos professores, e os percentuais de cada categoria a partir do registro de seus procedimentos, durante as visitas agendadas, em ambiente multimídia, percebeu-se que apenas 16,80% do total foi considerado interativo. É necessário reiterar que somando-se o percentual dos professores espectadores (33,61%) aos não-interativos (17,64%) e aos indiferentes (17,64%), tem-se um percentual de 68,89% cujos integrantes não podem ser considerados sujeitos de leitura.

Esse quadro permite inferir-se que a grande maioria dos professores (cerca de 70%) não é leitora, desafiando a universidade, especialmente as licenciaturas, a preocuparem-se com a formação dos professores enquanto leitores, independentemente da área do conhecimento com a qual estão envolvidos. Pode inferir-se, também, que, na escola, não são desenvolvidas metodologias adequadas à formação do leitor, porque o professor desconhece as mesmas e não manifesta interesse em construí-las e aplicá-las para avaliar a questão da leitura. As políticas de ensino de leitura e de produção de texto estão des-

providas de objetivos pertinentes a estas práticas e às suas implicações na vida em sociedade.

Sendo emergentes de grupos familiares diversificados, pode-se concluir que esses professores, em não sendo leitores, provêm de famílias que não cultivam a leitura como forma de apreensão do conhecimento, nem a valorizam como prática social, deixando de lado, do mesmo modo, a ludicidade que pode envolver o ato de ler. Atitudes de indiferença a discussões sobre leitura e temas afins, observadas em encontros científicos e culturais confirmam essa gênese.

É necessário enfatizar que esses profissionais não têm consciência do que seja ser leitor, pois se declaram leitores, o que não significa serem efetivamente leitores, e o que é pior, não são leitores. Mesmo entendendo que o envolvimento com diferentes suportes de linguagens pode ser encarado como leitura, não a praticam. No que diz respeito à relação desses profissionais com outros suportes de linguagens, tais sujeitos comportam-se como pessoas que não utilizam comumente a tecnologia.

É preciso, portanto, acreditar na possibilidade de desenvolver um estímulo ao grupo de professores espectadores (33,61%) no sentido de interagirem com seus alunos em acervos diferenciados, porque, sendo leitores do meio impresso, estão próximo de se transformarem em interativos, caso diminuam a inibição frente a acervos de natureza variada, apresentados em diferentes suportes e linguagens diversificadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em disponibilizar livros à clientela estudiosa brasileira propõe o desencadeamento paralelo de formação de professores na perspectiva da leitura. Tal procedimento implica organizar ações que possam disponibilizar múltiplos acervos para que sejam contatados pelos professores e de cujos conteúdos tais profissionais possam se apropriar desde o nível da compreensão, passando pela interpretação e chegando à avaliação crítica. Dessa forma, poderão transformar-se em mediadores de leitura, a fim de contagiar seus alunos com a paixão do ato de ler, transformando-os também em leitores.

Esse processo permitirá a ruptura do pacto existente em um número significativo de escolas brasileiras: o professor faz de conta que ensina e os alunos fazem de conta que aprendem. A partir dessa ruptura, sem dúvida, ocorrerá uma transformação para melhor, havendo uma transformação de todos os leitores em aprendizes permanentes, ampliando sua criticidade.

Esse quadro modificará se a universidade encarar o problema, formando os futuros professores enquanto leitores, interrompendo esse jogo de imposição de culpas ou de transferência de obrigações em relação ao processo de formação de leitores interativos, sobretudo de professores leitores (inter)ativos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Conjunto de atividades de leitura propostas por monitores do Centro de Referência de Literatura e Multimeios realizadas em diferentes suportes e linguagens, a partir de um tema gerador; desenvolvem-se em diferentes etapas durante a visita, observados os diferentes ambientes desse espaço multimídia, a faixa etária e o nível de escolaridade dos usuários.

<sup>2</sup> *Educação & Sociedade*, nº 48, agosto/1994.

<sup>3</sup> GATTI, Bernadete A. et al. Características de professores(as) de 1º Grau no Brasil: Perfil e Expectativas. *Educação & Sociedade*, nº 48, agosto/1994.

<sup>4</sup> MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, nº 64, setembro/1998.

<sup>5</sup> PAIVA, Vanilda. Inovação Tecnológica e Qualificação. *Educação & Sociedade*, nº 50, abril/1995.

<sup>6</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & sociedade*, nº 63, agosto/1998.

<sup>7</sup> RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. *Educação & Sociedade*, nº 66, abril/1999.

<sup>8</sup> BELLONI, Maria Luíza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*, nº 65, dezembro/1998.

<sup>9</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>10</sup> apud KUCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artmed, 1997.



- <sup>11</sup> SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Criticidade e leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Editora da Unicamp, 1998.
- <sup>12</sup> CASTLE, Marrieta & CRAMER, Eugene. *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- <sup>13</sup> Por motivos não explicitados nos formulários, deixaram de ser avaliados pelos monitores, 4 professores de 1ª série.
- <sup>14</sup> Idem nota 13: 4 professores de 2ª série.
- <sup>15</sup> Idem nota 13: 2 professores de 3ª série.
- <sup>16</sup> RÖSING, T. M. Kuchenbecker & KUNS, Juliana Machado. Perfil do novo leitor. In: Pourtas a la lectura. Extremadura – Espanha, Ano Indefinido.
- <sup>17</sup> Idem nota 13: 2 professores de 5ª série.
- <sup>18</sup> Idem nota 13: 2 professores de 7ª série.
- <sup>19</sup> Idem nota 16.
- <sup>20</sup> Idem nota 13: 1 professor de 8ª série.

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABREU, M. (Org.). **Leituras no Brasil**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.
- AGUIAR, V. T. & BORDINI, M. G. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- NÓVOA, Antonio. "Sociedade: novas propostas para um velho problema". In: **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POPKEWITZ, T. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POSTIC, M. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- RÖSING, T. M. K. **Práticas leitoras para uma cibercivilização**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- SILVA, E. T. **Literatura na escola e na biblioteca**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquema de ações e adaptações, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. **Formação professor profissional: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOSI, E. e outros. A crise não é de livros. Folhetim nº 214, **Folha de São Paulo**, 22/2/1981.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MISUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo, SP: Edufscar, 2002.
- PELANDA, N. C. & PELANDA, E. C. (org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.