



A leitura
na formação
técnica

Durval Cordas



São Paulo

Centro Paula Souza

2014

Copyright © 2014

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação,
por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Coordenação

Helena Gemignani Peterossi

Conselho editorial

Alice Fushako Itani, Celi Langhi, Eliane Antonio Simões,
Marília Macorin de Azevedo, Mariluci Alves Martino,
Senira Anie Ferraz Fernandez, Sergio Eugenio Menino

Edição

Durval Cordas

Projeto gráfico, diagramação e capa

Urbania Editorial

Impressão e acabamento

Graphium Gráfica e Editora

Cordas, Durval

C794L A leitura na formação técnica / Durval Cordas. – São Paulo : Centro
Paula Souza, 2014.

116 p. -- (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional
e Tecnológica; v.3)

ISBN 978-85-99697-44-3

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Ensino técnico. 3. Leitura.
4. Trabalho. I. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
II. Título.

CDU 378:028

Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Rua dos Bandeirantes, 169, Bom Retiro
São Paulo (SP), 01124-010
Tel.: (11) 3327-3109

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Prefácio.....	11
Introdução.....	14
Capítulo 1	
Leitura: sua gênese, seu desenvolvimento, seus benefícios.....	17
1.1. Gênese do pensamento, gênese da leitura.....	18
1.2. Bases para o desenvolvimento da leitura.....	28
1.3. Benefícios da leitura.....	32
Capítulo 2	
O técnico em formação.....	41
2.1. Passos da história do ensino técnico no Brasil.....	41
2.2. O mundo do trabalho e suas crises.....	48
2.3. Formação técnica e formação geral, divisão e integração.....	57
Capítulo 3	
O hábito de leitura do técnico em formação.....	63
3.1. Dados obtidos.....	64
3.2. Leitores assíduos.....	67
3.3. A leitura, segundo leitores assíduos e não assíduos.....	76
Considerações finais.....	102
Referências.....	106





APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica integra a educação nacional, embora em um sentido particular. Não constrói o conhecimento enquanto tal, uma vez que essa é a função das áreas de pesquisa, acadêmicas e empresariais, mas potencializa o desenvolvimento de competências. A Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundi-los no mundo do trabalho.

O comprometimento com a utilidade dos conhecimentos tem sido um dos seus principais questionamentos. O que é aplicável e útil em um determinado contexto pode dar lugar a novas demandas com surpreendente facilidade face às mudanças na gestão das organizações e nas formas de produção das empresas nas últimas décadas.

Por ser a Educação Profissional e Tecnológica uma experiência distinta e diferente do sistema educacional mais amplo, provoca sentimentos que vão do desconforto em debater o tema à busca de relações, continuidades e semelhanças que a associem a esse sistema. O fato é que está deixando de ter um lugar marginal no debate educacional, para incorporar-se a ele. Está deixando de ser uma educação pensada para uma sociedade fabril e, portanto, caracterizada como um bem cultural relativo a posições sociais menos privilegiadas, para ser considerada um bem econômico não só pelos indivíduos diretamente envolvidos, mas pela sociedade em geral. Por sua relação com o saber tecnológico, passou a ser tratada como um investimento econômico estratégico e não mais como um dos fatores determinantes das relações de produção.

Essa mudança de entendimento faz com que surjam preocupações quanto a seu planejamento, quantificação, conteúdos, avaliação de desempenho, impactos econômicos e contribuição social. Por outro lado, crescem as dificuldades para se definir qual desenvolvimento humano deve a Educação Profissional e Tecnológica propiciar.

É comum associar a Educação Profissional e Tecnológica a uma concepção depreciativa do ser humano, reduzido a uma racionalida-

de meramente instrumental, bem como se referir a ela por meio de termos novos na área educacional, como competências, habilidades e capacidade de transferência, substituindo os tradicionais conhecimentos e disciplinas.

Desloca-se assim de uma concepção de educação mais centrada na relação com a cultura cognitiva e com o ser humano para uma mais centrada na economia e no mundo do trabalho. A pergunta que se faz é se é possível uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que contemple uma relação mais aberta com a sociedade e o ser humano.

A Educação Profissional e Tecnológica guarda estreita relação com a sociedade e o conhecimento, na medida em que seus egressos utilizam de diversas formas, em suas práticas profissionais, os conhecimentos adquiridos. Para a sociedade, por outro lado, o interesse pela Educação Profissional e Tecnológica deve-se ao fato de oferecer uma forma de conhecimento que tem um valor de uso no mercado de trabalho.

À medida que a sociedade se torna mais complexa e mais integrada pelo avanço das novas tecnologias, o mercado de trabalho se torna cada vez mais diferenciado e mais sujeito a mudanças, e conseqüentemente mais se diversificam as expectativas sobre os profissionais que demanda.

Já não bastam os conhecimentos adquiridos na educação básica. É necessário contar com habilidades que permitam que esses conhecimentos se amoldem a circunstâncias não habituais. Mais do que o conhecimento em si, as habilidades comunicativas, a flexibilidade e o trabalho em equipe que tornam o conhecimento operacional são demandados.

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica é um tema que ganha cada vez maior visibilidade na mídia e nas discussões de educadores, políticos, empresários, economistas e outros tantos. Afirmações como “faltam técnicos para tal ou qual setor”, “o País precisa de profissionais qualificados para sustentar o desenvolvimento”, “o governo incentiva a criação de novas escolas técnicas” são comuns. Se atualmente esse tema gera manifestações de concordância, nem sempre foi assim.

A questão do ensino técnico e tecnológico foi um tema polêmico nas últimas quatro décadas do século passado. Durante o Regime Militar brasileiro, de 1964 a 1985, os governos implantaram políticas públicas de incentivo ao ensino profissionalizante, sobretudo no nível médio de escolaridade. Num contexto ideológico voltado ao crescimento econômico, a formação escolar foi direcionada para aumentar a produtividade da economia. Tal direcionamento conflitava com a cultura educacional da época predominantemente humanista das estruturas curriculares, pouco voltadas à formação técnica e científica e alheias às demandas do mercado de trabalho e à competitividade do setor produtivo.

Defensores dessas políticas públicas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico enfatizavam o caráter supérfluo de uma educação voltada para a formação humanística, considerando que esta estaria contribuindo antes para ser um complemento ao lazer do que um instrumento de inserção no trabalho. Essa formulação integrava o cenário de uma ideologia tecnocrática dos governos militares, que relegavam ao segundo plano, quando não coíbiavam, discussões e atividades políticas. Aos que se opunham ao regime, as políticas de incentivo à formação profissionalizante eram associadas à possível despolitização da população via uma formação educacional encarada ideologicamente como a serviço do setor produtivo e do mercado. Em consequência, as propostas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico foram duramente questionadas por anos, e a legislação pertinente foi sendo reformulada e mesmo revogada.

O novo ordenamento político a partir de 1985, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a crescente inserção do Brasil na economia mundial trouxeram, para além das críticas do período anterior, a discussão para apontar adequadas soluções ao interesse do País em formular uma política de desenvolvimento e inovação, recolocando no centro dos debates a questão da formação de profissionais para ingresso no mercado de trabalho e para darem sustentação ao desenvolvimento econômico e social demandado pela sociedade.

A LDB de 1996, diferentemente das anteriores, contempla a Educação Profissional e Tecnológica em um capítulo específico. De acordo com o artigo 39, “a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Em termos de políticas públicas, a exigência por maior qualificação profissional tem sido respondida de imediato com a implantação de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, com a expansão, principalmente, da rede pública de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica.

Essa expansão é sem dúvida da maior importância; entretanto, a questão que se coloca é mais complexa. A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar.

Embora a Educação Profissional e Tecnológica seja vista por alguns como ocupada com os aspectos rotineiros do mercado de trabalho, ela está, na verdade, comprometida com quase todos os desafios importantes impostos pelas mudanças econômicas e sociais de nosso tempo: o impacto das novas tecnologias, os novos comportamentos, as mudanças no mercado ou nas condições ambientais, as alterações na gestão e na organização do processo produtivo. A Educação Profissional e Tecnológica terá de entender essas mudanças, suas consequências e demandas, para poder responder a elas. Por isso, é útil que reconheça tendências atuais ou futuras e como elas vão impactar a prática educacional. Seus desafios são, portanto, como contribuir com o educar para a tecnologia e a inovação, o educar para o desenvolvimento sustentável e o educar para o trabalho numa sociedade do conhecimento.

Não é uma tarefa fácil, uma vez que, a continuar no ritmo das últimas décadas, o futuro é incerto e ninguém pode saber o que será importante daqui a alguns anos. Refletir sobre educação profissional é, portanto, uma oportunidade para ampliar o debate sobre de qual educação o Brasil precisa para realizar o seu potencial de país emergente, uma vez que o nível educacional da população é uma questão prioritária e um fator determinante para a realização desse potencial imprescindível para o desenvolvimento social e econômico. A falta de profissionais qualificados para suprir a demanda da expansão da economia se faz sentir em diversos setores produtivos. As empresas buscam qualificar seus profissionais, preparando-os para um mundo cada vez mais competitivo, onde a educação, o treinamento e a inovação são fatores essenciais para o sucesso continuado de pessoas, organizações e países.

A presente coleção *Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica* foi criada no intuito de contribuir com reflexões e experiências que possam subsidiar formuladores e executores de políticas públicas, gestores de projetos organizacionais e professores de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, apresenta pesquisas e práticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas em diferentes instituições, e de modo especial — já que nasce no seu seio — no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo criada em 1969, responsável pelo ensino técnico e tecnológico do estado, com uma rede de cerca de trezentas unidades de ensino, entre escolas técnicas e faculdades de tecnologia, presentes em 240 municípios.

Para além de seu âmbito de origem, a coleção propõe-se como um espaço para pesquisadores de todas as instituições interessados em revisar as práticas institucionais e teorizá-las, assim como em analisar as variadas e às vezes contraditórias discussões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, seja da perspectiva das políticas públicas, seja da perspectiva de seus principais atores: alunos, gestores, formadores e mercado de trabalho.

O cenário em que ocorrem essas reflexões é o da zona de intersecção entre o mercado de trabalho, a educação e a sociedade. O ponto de partida é a descrição e a análise dos fundamentos e das práticas decorrentes das políticas públicas, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que incorporou a Educação Profissional e Tecnológica à suas diretrizes e trouxe para o debate educacional temas como competências, produtividade, autonomia, flexibilidade, inovação, redes de cooperação. Tem-se como pressuposto que os termos e expressões que subsidiam as discussões oscilam, muitas vezes acriticamente, entre a lógica do setor produtivo e as concepções educacionais e influem de modo geral sobre as políticas públicas para a educação profissional. Trazem-se para a discussão questões como *o saber ensinar o saber fazer*, que envolve diretamente professores, alunos, currículos, organização do sistema de Educação Profissional. Seu objetivo é contribuir para que se esboce uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que não seja apenas uma combinação da lógica do setor produtivo com práticas educativas, mas, sim, uma redefinição do seu propósito a partir da concepção de ser humano no contexto dos desafios da época atual, anos iniciais de um novo século.

Considerem-se todos convidados a colaborar neste caminho de reflexão, seja como leitores atentos, seja como autores ou coautores de nossos próximos volumes. As portas da coleção estão abertas.

Prof.^a Dr.^a Helena Gemignani Peterossi
coordenadora



PREFÁCIO

A partir das questões: “o que você tem lido, seja por gosto, seja por obrigação?”, “o que poderia ser lido em sala de aula, na sua opinião?” e “comente o que desejar sobre leitura”, respondidas por alunos do ensino técnico em São Paulo, o professor Durval Cordas apresenta, neste volume da coleção *Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica*, competente análise das relações entre leitura, ensino técnico no Brasil e hábitos de leitura do profissional em formação.

Ao relacionar o tema da leitura ao da formação técnica, o autor parte de uma concepção do objetivo do ensino técnico como preparação para o exercício de uma profissão que permite o prosseguimento de estudos, em contraposição ao ensino orientado exclusivamente para o exercício de um ofício, como bem lembram Gimeno e Ibañez (1981 apud Peterossi, 1994). Considera também, com o fez Paulo Freire em 1986, o ato de ler como “leitura do mundo”.

Razões pelas quais o hábito da leitura é recomendado podem ser resumidas sob a afirmação de que ler estimula o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de aprender, a facilidade de escrever e a instigação à pesquisa. Já a oposição entre “leitura por necessidade” e “leitura por prazer”, movida pela percepção de que somente a primeira traria benefícios e deveria ser cultivada, diz o autor, é um equívoco e tende a determinar um certo modo de inserir o exercício de ler no currículo escolar que o torna enfadonho e contraproducente.

A pesquisa, realizada com 232 alunos do ensino técnico com faixa etária entre 16 e 25 anos, evidenciou rotinas preocupantes acerca do hábito de leitura em estudantes dessa modalidade de ensino.

Cordas traduziu, com maestria, os dados coletados sob categorias que abarcam desde a relevância da leitura e seus efeitos até os juízos e declarações sobre o hábito de leitura. Para ilustrar a assiduidade de leitura, o pesquisador reproduz um dos discursos: “Gosto de ler tudo, até bula de remédio”. Outro aspecto interessante é o referente à leitura obrigatória: um bom número de sujeitos da pesquisa fez observações a respeito da obrigatoriedade de ler que caracteriza a leitura escolar. É

evidente o desconforto ante a forma como o exercício de leitura é proposto no ambiente escolar, como demonstram estes exemplos: “gosto de livros que não sejam clássicos (Iracema)” e “eu gosto de ler sobre coisas que eu gosto e que sejam por gosto e não por obrigação; não gosto das leituras da escola”.

O segundo eixo do estudo diz respeito ao ensino técnico, e o professor Cordas o apresenta historicamente (desde o princípio do século XX), considerando seus marcos regulatórios “a tensão entre duas prioridades: a de dar qualificação prática para o trabalho e a de permitir um embasamento teórico suficiente para que o trabalhador seja também detentor do saber técnico” (cf. Peterossi, 1994; Oliveira, 2009). Daí uma distinção cada vez mais clara entre o ensino técnico, que prepara para o exercício de uma profissão e permite o prosseguimento de estudos, e o ensino profissional, com conteúdos específicos e restritivos, orientado para o exercício de um ofício (Gimeno; Ibañez, 1981 apud Peterossi, 1994).

Quanto às expectativas em torno da leitura, a investigação do autor traz à tona e confirma antiga suspeita dos educadores: a reivindicação dos alunos em geral, incluídos os estudantes das escolas técnicas, pela facilitação da leitura. O tamanho e a complexidade dos textos aparecem, na pesquisa, como os principais obstáculos apontados para o desenvolvimento do hábito de ler. Algumas declarações pinçadas no universo empírico da investigação corroboram a hipótese: “procuro uma leitura prática, acessível, e conclusiva, que não precise demorar para ler ou seja ficar cansado de ler!” ou “leituras que abordem assuntos de nosso interesse como uma parte só sobre informática”. A falta de “uma parte [de leituras, de textos] só sobre informática”, num curso técnico de Informática, é sintomática de um novo modo de ensinar, conclui o professor. Há ainda depoimentos definitivos: “não gosto e não tenho paciência, prefiro filmes”.

Ao final do trabalho, as dificuldades decorrentes da ausência de leitura são graciosamente ilustradas: “Certa vez um professor de língua

portuguesa submeteu a uma prova de literatura suas turmas do ensino médio. Entregou as questões por escrito, deixando na folha da prova, inclusive, o espaço para as respostas; mas, concluída a elaboração do exame, teve receio de que os espaços delimitados pudessem inibir seus alunos, em vez de ajudá-los, e acrescentou ao final: ‘Se precisar, use o *verso da folha* para as respostas’. Mal terminara a distribuição das fotocópias e um aluno levantou a mão, exaltado: ‘Pô, professor! O senhor não disse que teríamos de decorar *verso* nenhum para esta prova!’” Vislumbram-se, assim, segundo o autor, os efeitos, ao menos em parte, da pobreza do convívio com as letras em pessoas alfabetizadas.

Como se vê, a discussão, fulcro deste estudo, está apenas começando!

Prof.^a Dr.^a Senira Anie Ferraz Fernandez



INTRODUÇÃO

Este volume da coleção “Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica” traz o conteúdo, adaptado, da dissertação com que concluí o mestrado, em 2010, no programa de Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação, do Centro Paula Souza.

O objetivo daquela pesquisa foi analisar o tipo de relação que se dá entre ensino técnico e leitura, tendo como enfoque mais específico o hábito de leitura do aluno do curso técnico, e discutir as possíveis vantagens do aprimoramento desse hábito para a formação técnica.

O ponto de partida teórico é uma concepção da leitura como processo psicolinguístico de apreensão dos dados da realidade. Se o que a pesquisa considerou como objeto de leitura foi propriamente o texto escrito, ao operar sobre esse recorte não deixei de lado uma visão mais ampla do ato de ler como “leitura do mundo”, no dizer de Freire (1986). Essa perspectiva foi, antes, o norte de toda a análise que então realizei.

Igualmente, no que tange à caracterização do ensino técnico e do técnico que aí é formado, a referência foram, sim, as definições dadas pela legislação, pelos documentos institucionais e pelos especialistas em educação, mas um importante fio condutor da reflexão é constituído pelas observações de Arendt (2008) e Boutinet (1999), sobre o trabalho, e de Giussani (2004), sobre a educação.

Para uma adequada aproximação do tema da leitura, convém considerar que, no que diz respeito propriamente à leitura de textos escritos, esta poderia ser definida como “um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita”, como o faz Smith (2003, p. 37). Está explícita nessa definição a identificação da leitura como uma forma de pensamento; uma implicação disso é o fato de que “a leitura não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental” (Smith, 2003, p. 37).

Essas observações conduzem a discussão à esfera dos mecanismos da formação do pensamento em sua interação com o mundo

dos objetos, dos seres e de suas inter-relações ambientais e sociais. Nesse sentido, cabe a lembrança não apenas da discussão geral de Piaget (1983a, 1983b, 1991), sobre a gênese do pensamento, e de Vygotsky (1991), a respeito da formação social da mente, mas também suas observações específicas sobre a linguagem, o simbolismo da escrita e a aquisição das habilidades de ler e escrever, determinantes para o desenvolvimento cognitivo.

Na mesma linha de pensamento entram as reflexões de Freire sobre a importância do ato de ler como continuidade da leitura do mundo, uma vez que, lembra o autor, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (1986, p. 12). Não teria sentido falar de leitura senão como articulação do pensamento em busca do desenvolvimento e da realização do sujeito em harmonia com os demais dados da realidade; de fato, como observa Perissé, “os livros queimam por dentro. Mas os livros não são um fim em si mesmos. Lemos os livros para aprender a ler o mundo” (2005, p. 2).

Ao relacionar o tema da leitura ao da formação técnica, é fundamental partir de uma concepção do objetivo do ensino técnico como uma preparação para o exercício de uma profissão que permite o prosseguimento de estudos, em contraposição ao ensino orientado exclusivamente para o exercício de um ofício, como bem lembram Gimeno e Ibañez (apud Peterossi, 1994).

Nesse sentido, são úteis as observações de Arendt (2008) sobre a condição moderna do trabalhador. A formação técnica, se não é orientada exclusivamente para o exercício de um ofício, ou seja, se tem por definição uma perspectiva mais ampla e continuada de desenvolvimento, não pode prender-se à dimensão do fazer sem reflexão e sem criação. A leitura dos textos escritos, como fator continuador e alimentador da leitura do mundo, exerce papel preponderante, na visão desta pesquisa, numa formação com a perspectiva do ensino técnico.

Identificando alguns dos diferentes elementos teóricos que nor-teiam esses dois grandes temas, da leitura e da formação técnica, pro-

curei conjugá-los com a experiência real de leitores, guiado pela hipótese de que a leitura é aspecto relevante e não negligenciável de uma formação que vise o amadurecimento de técnicos como sujeitos da técnica, e não meros operadores de sistemas que se parecem mover por si mesmos, como se intrinsecamente dirigidos.



CAPÍTULO 1

Leitura: sua gênese, seu desenvolvimento, seus benefícios

Neste capítulo são retomados alguns conceitos que, se não esgotam a questão, ajudam a entender o fenômeno da leitura, enfocando sua gênese, suas possibilidades de aprimoramento e suas implicações.

Do ponto de vista da gênese do fenômeno, cabe observar inicialmente que o ato de ler não goza de especificidades que o distingam substancialmente das outras capacidades intelectuais. É assim que um autor chega a afirmar que “a leitura não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental”, depois de sugerir, pouco antes, uma possível definição da leitura como “um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita” (Smith, 2003, p. 36, 37). Nesse sentido, é vantajoso iniciar uma abordagem da leitura tratando brevemente, como será feito a seguir, das origens do próprio pensamento, nas perspectivas da psicogênese de Piaget e da formação social da mente de Vygotsky. Nessa primeira etapa, caberá também destacar a perspectiva pedagógica de Freire, que defende a interação entre “leitura da palavra” e “leitura do mundo”, como também o pressuposto de Smith da “teoria do mundo em nossas mentes”.

Na sequência, a discussão se voltará para o que constitui um bom leitor — nunca se distanciando, nessa caracterização, da ideia fundamental de que ler bem é pensar bem. Terão destaque, aqui, as reflexões de Smith, em sua análise psicolinguística do ato de ler e em sua defesa do que chama uma “leitura significativa”.

Ao término desta breve trajetória de conceitos relacionados à leitura, a compilação de uma série de autores contribuirá para a elaboração de uma espécie de defesa das implicações positivas da prática da leitura. Partindo, portanto, do “como”, será possível chegar, ao fim destas páginas, a um delineamento do “por que” e do “para que” ler.

1.1. Gênese do pensamento, gênese da leitura

É pressuposto fundamental da teoria de Jean Piaget (1896-1980) sobre a formação do conhecimento a ideia de que este não pode ser predeterminado por estruturas internas do indivíduo, nem tampouco ser concebido como algo fixado por características preexistentes do objeto, mas é, sim, fruto de uma elaboração sempre nova que se dá na interação sujeito-objeto (Piaget, 1983a).

Em sua busca das origens psicogenéticas do conhecimento, Piaget concebe a divisão dos momentos iniciais da formação do intelecto em estágios, que agrupa em três grandes períodos. Seriam estes, em ordem de sucessão (Piaget, 1983a; 1983b):

- a) o período da inteligência sensório-motora, composto de seis estágios;
- b) o período de preparação e organização das operações concretas de classes, relações e número, dividido num subperíodo das representações pré-operatórias, com três estágios, e num subperíodo das operações concretas, com dois estágios;
- c) o período das operações formais, desenvolvido em dois estágios.

Compreendido entre o nascimento e o aparecimento da linguagem (*grosso modo*, os dois primeiros anos de vida), o *período da inteligência sensório-motora* tem como grandes características uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto e o chamado egocentrismo radical (centração

das ações no próprio corpo), em que cada ação formaria, no dizer do autor, um “todo isolável” Piaget. A passagem para os períodos seguintes se estabelece justamente com a diferenciação entre sujeito e objetos e a substanciação progressiva dos objetos (Piaget, 1983a).

O *período de preparação e organização das operações concretas de classes, relações e número* (dos dois aos onze ou doze anos) divide-se Piagetem dois subperíodos. O *subperíodo das representações pré-operatórias* tem como importante conquista que os instrumentos de cognição começam a deixar de situar-se tão somente no plano da ação efetiva e atual, sem reflexos num sistema conceptualizado.

O segundo subperíodo, o das *operações concretas*, compõe-se de momentos sucessivos em que, primeiramente, ocorre uma abstração refletidora, em que é extraída das estruturas inferiores do pensamento a matéria com que elaborar as estruturas superiores; em seguida, ocorre uma coordenação e um fechamento de todo o sistema até aqui parcialmente ordenado e reunido; num terceiro momento, dá-se a autorregulação desse processo de coordenação, até que seja atingido o equilíbrio que marca a passagem efetiva para o subperíodo das operações concretas. Entre as várias conquistas deste subperíodo, destacam-se as classificações, as seriações, as correspondências termo a termo, as correspondências simples ou seriais, as operações multiplicativas, o emprego de números fracionários (Piaget, 1983b), bem como, no plano das operações espaciais, a ideia de que o todo fundamenta-se no princípio das proximidades entre suas partes, e ainda o conceito de causalidade (Piaget, 1983a). É preciso acrescentar que, se até aqui os progressos se apresentavam sob o signo da complementaridade e da relativa equivalência entre a coordenação interna e externa das ações, a novidade do subperíodo das operações concretas é o aparecimento do que o autor chama “uma série de desequilíbrios fecundos”.

Por fim, o *período das operações formais*, tal como emerge das pesquisas de Piaget e de outros autores, é um momento de transformações muito rápidas e variadas (situado entre os onze ou doze anos

e o final da adolescência), em que surgem as operações combinatórias, as proporções, as capacidades de raciocínio e de representação, notadamente sobre enunciados e hipóteses, as estruturas de equilíbrio mecânico, a lógica das proposições, entre outras capacidades intelectuais (Piaget, 1983b). Entre todas essas transformações, o autor e outros estudiosos destacam a novidade fundamental de as operações se basearem em hipóteses e não apenas em objetos, como nos períodos anteriores; daí abrir-se pela primeira vez, para o conhecimento, que agora opera sobre operações, a chance de ultrapassar os limites da realidade e chegar também à categoria da possibilidade (cf. Piaget, 1983a).

Mas este é também o período que desemboca no equilíbrio, buscado desde a gênese do intelecto. Piaget explica que com equilíbrio refere-se ao fato de o desenvolvimento intelectual ser caracterizado, mais e mais, por uma reversibilidade. Esta, segundo o autor, é o traço mais evidente do ato da inteligência, “que é capaz de desvios e retornos” (Piaget, 1983b, p. 241).

Concluída a breve apresentação dos estágios piagetianos, convém indicar também resumidamente alguns pontos das reflexões do pensador a respeito da linguagem. Antes de mais nada, Piaget não concorda com a opinião de numerosos psicólogos e epistemólogos — desde a corrente behaviorista de John B. Watson até o “positivismo lógico” de Rudolf Carnap, Alfred Tarski e Charles Morris — de que “tudo é linguagem” e “o acesso à verdade lógica é assegurado por um exercício sadio da língua” (Piaget, 1983b, p. 265).

Para atestar seu ponto de vista, apresenta o fato de todo um sistema de esquemas elaborar-se antes do aparecimento da linguagem. Esquema, segundo o autor, é tudo o que pode ser generalizado em determinada ação, caracterizando-se, assim, como uma espécie de conceito prático e primeiro gênero de classificação (Piaget, 1983b). O reconhecimento dessa conceitualização prática, ou esquematismo sensório-motor, conduzem o autor a inferir uma lógica prévia ao surgimento da linguagem.

O teórico observa como a introdução da linguagem não é o único fator responsável pelas grandes transformações ocorridas na intelligen-

cia de crianças de dois ou três anos, reconhecendo, porém, o quanto é tentadora a hipótese que pretende identificar a linguagem como a fonte do pensamento (Piaget, 1991). No entanto, explica, dá-se nesse mesmo momento do desenvolvimento humano o surgimento de jogos simbólicos independentes da linguagem, que exercem um papel importante no pensamento das crianças, como “fonte de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afetivas) e de esquematização representativa, igualmente, individual” (Piaget, 1991, p. 84). O elemento originário do sistema de símbolos parece ser a imitação, que, anota Piaget, embora sirva à aquisição da linguagem, não mantém com esta uma relação de dependência. De fato, a imitação é um mecanismo pertencente a uma função simbólica que englobaria tanto os signos verbais quanto os símbolos propriamente ditos (Piaget, 1991).

O papel da linguagem na formação do pensamento — indispensável, não deixa de sublinhar Piaget — é muito mais o de elemento transformador, auxiliando no desenvolvimento da inteligência, até a obtenção do equilíbrio. Conclui o autor que a linguagem é necessária, uma vez que sem o sistema de expressão simbólica que a constitui “permaneceriam no estado de ações sucessivas”, mantendo-se individuais e ignorando “esta regularização que resulta da troca interindividual e da cooperação” (Piaget, 1991, p. 92).

Em Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), há uma defesa mais efetiva da importância da linguagem para a formação do pensamento. De fato, esse outro teórico da psicologia atribui à fala “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 1991, p. 25), apontando na convergência entre fala e atividade prática — “duas linhas”, segundo ele, “completamente independentes de desenvolvimento” — o momento que “dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata” (Vygotsky, 1991, p. 27).

O autor argumenta que, na criança, com sua característica atitude de narração de seus gestos, em especial em atividades com um grau de complexidade relativamente alto, fala e ação possuem o mesmo nível

de relevância quando o que está em jogo é alcançar um objetivo. Para Vygotsky, aliás, a maior complexidade da ação necessária a atingir tal objetivo, somada à emersão de uma solução menos direta para os problemas envolvidos na operação, apenas salienta a importância da fala no contexto, sem a qual, chega a dizer, “as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação” (Vygotsky, 1991, p. 28).

Destacando a liberdade e a independência que a criança adquire, com o uso da fala, ante uma situação visual concreta, o autor observa como, ao usar as palavras, “para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão” (Vygotsky, 1991, p. 29).

A linguagem fornece, enfim, ao ser humano em seus primeiros anos de desenvolvimento intelectual “a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (Vygotsky, 1991, p. 29). Já no adulto, seria a “unidade dialética” dos sistemas constituídos pela inteligência prática e pelo emprego de signos a constituir “a verdadeira essência do comportamento humano complexo” (Vygotsky, 1991, p. 26).

A defesa do papel essencial da linguagem na formação do intelecto e na orientação do comportamento baseiam-se, nesse teórico, no pressuposto-chave de que “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1991, p. 33). A ênfase sobre o elemento social pode ser considerada a grande nota distintiva da teoria de Vygotsky, em especial em comparação com seu contemporâneo Piaget. É daquele, efetivamente, a afirmação cabal de que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 1991, p. 33).

No que concerne à escrita, Vygotsky sustenta a existência de uma pré-história da linguagem escrita, que coincide com o sucessivo domínio dos gestos e dos signos visuais, do simbolismo inerente aos brinquedos e às brincadeiras, do simbolismo do desenho e, enfim, do próprio simbolismo da escrita (Vygotsky, 1991, p. 119-132). O autor tem como pressuposto e preocupação o fato de em geral ser dada pouca

atenção à linguagem escrita enquanto “sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vygotsky, 1991, p. 120). Vygotsky atribui essa negligência aos imensos esforços necessários, por parte de professor e aluno, para dominar um sistema de signos dessa complexidade; dado que “esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (Vygotsky, 1991, p. 120), a tendência é a de haver um fechamento em torno do treinamento de aspectos puramente mecânicos, e a escrita vem a ser aprendida muito mais como habilidade motora que como instrumento complexo de expressão de exigências e necessidades.

Retomando a complexidade do sistema semiológico constitutivo da escrita a partir de seus antecedentes mais básicos, os gestos e signos visuais, Vygotsky concorda com a conclusão expressa por outros estudiosos seus contemporâneos de que “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (Vygotsky, 1991, p. 121). A simples gestualidade (os sinais manuais indicativos de direção, de aprovação, de acolhida ou despedida, etc.) é o primeiro domínio estreitamente ligado à futura escrita, como pesquisas em torno de sua relação com as escritas pictóricas ou pictográficas puderam demonstrar. Outro domínio situado nas origens da linguagem escrita é o dos rabiscos infantis, a ponto de Vygotsky afirmar, a respeito da atitude das crianças nesses primeiros traços ensaiados, que “elas não desenham, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo” (Vygotsky, 1991, p. 122).

Vem em seguida o simbolismo dos jogos das crianças, para as quais determinados objetos podem ser denotativos de outros, passando a ser seus signos por substituição. O autor considera o brincar simbólico um sistema complexo de fala mediante gestos, e a brincadeira do faz de conta, uma das grandes contribuintes para o desenvolvimento da linguagem escrita (Vygotsky, 1991). Para tanto, serve-se de pesquisas científicas que apontaram para o fato de, em atividades en-

volvendo brinquedos, a diferença entre crianças de três e de seis anos não estar na percepção do símbolo, mas na maneira de empregar as várias formas de representação: a representação simbólica no brinquedo seria, assim, uma forma particular de linguagem em estágio precoce, precursora, para Vygotsky, da linguagem escrita.

Na fase em que se dá o domínio do desenho propriamente dito, mais elaborado que os primeiros rabiscos, a fala já se tornou um hábito para a criança, e a linguagem verbal começa a predominar sobre os sistemas simbólicos que a precederam e a condicioná-los (cf. Bühler, 1930, apud Vygotsky, 1991). Vygotsky observa como a criança efetivamente não desenha o que vê, mas o que conhece: nesse sentido, procura, por meio do desenho, “identificar e designar, mais que representar” (Vygotsky, 1991, p. 127). É que, explica, os esquemas subjacentes ao desenho infantil têm grande similaridade com os conceitos verbais, e possuem, como estes, a função de comunicar apenas a essencialidade dos objetos. Na busca pela representação, mais sofisticada em relação ao simples recurso identificador, se dá justamente o aperfeiçoamento, não somente da faculdade de desenhar, em si, mas do próprio caminho rumo à linguagem escrita.

No simbolismo da escrita, enfim, observa o autor, “simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos” (Vygotsky, 1991, p. 130). Para tanto, complementa, a criança descobre que é possível desenhar não apenas as coisas, mas também a fala.

O caminho do gesto à escrita, aqui sintetizado ao extremo, conduz Vygotsky à indicação de implicações práticas para o ensino da escrita. Para o presente trabalho, interessa sobretudo a segunda implicação¹, que aponta para a necessidade de a escrita ter significado para as crian-

¹ *A primeira conclusão de caráter prático dizia respeito à necessidade de transferir o ensino da escrita para a pré-escola, uma vez que as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. A terceira implicação apontava a exigência de a escrita ser ensinada naturalmente, como ato cultivado enquanto momento do desenvolvimento, mais que imposto mediante treinamento específico (cf. Vygotsky, 1991, p. 132-134).*

ças, no sentido de que “uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotsky, 1991, p. 133). O autor condena, nesse sentido, um ensino que, baseado na reprodução de enunciados cujo conteúdo não diz respeito à realidade do aprendiz, torna o exercício da escrita puramente mecânico e, a curto prazo, entediante; o custo de um método redutivo no ensino da escrita não recairia apenas sobre o ato de escrever em si, mas prejudicaria também, no entender de Vygotsky, o próprio florescimento da personalidade do aluno.

Dessa posição dá-se facilmente a passagem para o conceito de leitura do mundo tão implicado na pedagogia freireana, segundo a qual “a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica”, mas é preciso “encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos” (Freire; Macedo, 1990, p. X).

Para Paulo Freire (1921-1997), o ato de ler não se esgota na linguagem escrita: a leitura da palavra dá continuidade à leitura do mundo, que sempre a precede. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1986, p. 12). A introdução à leitura da palavra, assim, não significa, para o leitor, um rompimento com a leitura do mundo, nem representa, quando se dá em tenra idade, uma antecipação racionalista da idade adulta na criança.

O ato da leitura tem início, para a pessoa de Paulo Freire, na leitura do pequeno mundo de sua infância, no Recife, numa casa em que tinha grande contato com a natureza. Depois de ler as árvores, as flores, as chuvas, os animais, foi ali mesmo que se deu sua primeira alfabetização. Essa experiência inspirou no autor a ideia de que a leitura deve ser ensinada partindo dos componentes do mundo do educando, “expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (Freire, 1986, p. 22); de que o ato de ler é o do encontro do leitor com o texto, que deve ser penetrado e compreendido,

nunca “soletrado” de forma cadenciada, mecânica e enfadonha; de que a insistência na quantidade de leituras e de livros a serem “devorados” vem de uma compreensão errônea do ato de ler; de que, enfim, o processo de alfabetização tem como sujeito o próprio alfabetizando, que não anula sua criatividade e responsabilidade ante a ajuda do educador.

Com essa interpretação, o autor alerta para o risco de uma “visão mágica da palavra escrita” (Freire, 1986, p. 19): o ponto não é a quantidade de páginas lidas ou escritas, mas que a leitura e a escrita da palavra sejam precedidas por uma certa forma de “escrever” e “reescrever” o mundo, o que significa transformá-lo por meio da prática consciente do leitor. Essa posição não elimina a necessidade de que educadores e educandos leiam, “sempre e seriamente” e criem “uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes” (Freire, 1986, p. 20).

Ao basear-se na própria trajetória para propor os pressupostos fundamentais do ato da leitura e de seu ensino, Freire traz para o campo da pesquisa o componente da experiência, à qual a razão deve sempre submeter-se para não se desvirtuar.

A tese freireana da precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra é corroborada pelo ponto de vista psicolinguístico, de modo que Smith chega mesmo a propor a expressão *teoria do mundo* em referência à estrutura de conhecimentos e categorias presente na mente de cada ser humano. É munido de tal estrutura que cada um se confronta com o mundo.

Longe de se tratar de uma espécie de prefixação de sentido que no limite poderia ser refratária a qualquer nova contribuição e, assim, a todo e qualquer conhecimento novo — o que constituiria um grande preconceito universal, portanto —, a teoria do mundo, segundo o autor, é dinâmica por natureza e mantém-se em constante atualização. Se, por um lado, são as correspondências a essa estrutura que permitem o reconhecimento de sentido, por outro essa estrutura é enriquecida em complexidade e abrangência por cada novo confronto com uma hipóte-

se razoável de significado. Nisso é possível distinguir um dos motivos da fundamental importância da leitura: sua capacidade alimentadora.

Tendo partido do aspecto mais geral, da gênese do pensamento, para chegar ao fenômeno mais específico da leitura como decodificação de signos, convém concluir esta seção com observações sobre o que Morais (1996) chama a *consciência fonêmica*, estreitamente ligada à leitura do texto escrito. A consciência fonêmica é uma especificação da consciência fonológica, que vem a ser “qualquer forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem”, conhecimento este suscetível de ser utilizado intencionalmente (Morais, 1996, p. 309). Fonêmica é a forma de consciência relacionada ao fonema, o menor dos elementos constitutivos da fala, ou “um conjunto mínimo (de efeitos acústicos ou de movimentos dos órgãos fonadores) com um papel ou uma função, na representação e comunicação linguística”, de forma que “a sua troca por outro conjunto mínimo muda o valor representativo do que é enunciado” (Camara Jr., 1977, p. 49). A comunicação oral não depende da consciência fonêmica; a leitura e a escrita, sim.

Morais observa que a consciência fonêmica não precede a alfabetização; consciência fonêmica e conhecimento do código alfabético aparecem simultaneamente, influenciando-se e reforçando-se mutuamente (Morais, 1996).

Talvez a implicação mais importante dessa interdependência seja o fato de o adulto iletrado demonstrar capacidades linguísticas proporcionalmente reduzidas e uma certa imaturidade cognitiva, segundo concluem diversos pesquisadores. Estendendo essa consequência a uma realidade em que se configura um letramento precário, como é o caso do fenômeno do analfabetismo funcional, o problema adquire uma consistência preocupante.

No entanto, a conclusão permite descartar ao mesmo tempo duas hipóteses: a de que a ausência de consciência fonêmica indique uma deficiente maturação cognitiva em quem ainda não aprendeu a ler (hipótese mormente levantada, no passado, ao que parece equivocada-

damente, para classificar alguns tipos de dificuldades encontradas por crianças em processo de alfabetização) e a de que haja uma idade-limite para o letramento (proposição há muito rejeitada, sobretudo por resultados práticos muito consistentes em programas de alfabetização de adultos em idade avançada).

Tais implicações, negativas e positivas, da aquisição simultânea da consciência fonêmica e do conhecimento do código alfabético determinam também o desenvolvimento da capacidade de leitura. Afora deficiências específicas (a referência primeira é à dislexia), não é possível dizer que algum fator impeça a um mau leitor a melhoria de sua *performance*, a qualquer tempo em que as circunstâncias e o empenho pessoal o possibilitem. Nem tampouco podem ser desprezados os efeitos negativos da falta de hábito de leitura, se a tal prática pode estar ligado o amadurecimento cognitivo e o pleno domínio das faculdades linguísticas.

1.2. Bases para o desenvolvimento da leitura

Óbvia, mas não irrelevante, é a conclusão a que chegam diferentes especialistas de que o que aprimora a leitura é... ler. Se a primeira parte deste capítulo sublinhou o parentesco profundo entre o ato de ler e o ato de pensar, com a alimentação de uma estrutura da mente pelos dados da realidade colhidos na experiência, tal estrutura, no que diz respeito especificamente à capacidade leitora, dever-se-á alimentar igualmente de experiências.

Smith (2003) distingue o leitor experiente do iniciante pela menor dependência que aquele apresenta em relação à informação visual (dispensando a identificação de letras para a captação de palavras, ou de palavras isoladas para a captação do sentido de partes de frase, por exemplo), o que se dá, segundo ele, graças ao maior conhecimento do mundo — e do mundo dos textos —, que dá ao leitor experiente um contexto significativo facilitador.

De fato, além do conhecimento do código de sinais em que se baseia a escrita, a habilidade leitora implica elementos básicos de contexto como: convenções, esquemas, estruturas de discurso, previsão, redundância e, sobretudo e sinteticamente, significado.

Ao comentar a relevância das *convenções*, Smith observa que “compartilhar uma cultura significa compartilhar a mesma base categórica para organizar a experiência” (2003, p. 25). Entre os componentes dessa base categórica comum, encontra-se justamente a linguagem, arbitrária e convencional por natureza. As convenções estão, portanto, na base da compreensão e da comunicação, tanto em linguagem oral quanto escrita, e precisam ser compartilhadas e conhecidas por emissores e receptores, ou, no caso específico da escrita, entre escritores e leitores.

Além das convenções, estão presentes na maneira como a mente estrutura os dados da experiência representações de padrões ou regularidades que recebem o nome de *esquemas*. Todo leitor é dotado de esquemas a que compara os textos de que se aproxima; dificuldades de compreensão na leitura podem advir tanto da falta de conhecimento dos esquemas em que estão formatados determinados textos quanto da falta de adequação dos textos aos esquemas a que deveriam estar filiados.

Todos os textos também possuem relações internas características denominadas *estrutura de discurso*. Smith salienta a relevância dessas estruturas para a prática eficiente da leitura.

Convenções, esquemas e estruturas de discurso permitem a *previsão*.

Smith diz que a previsão é o núcleo da leitura, e que o fato de que raramente o leitor tenha consciência de seu estado constante de antecipação na leitura vem precisamente do bom funcionamento de sua “teoria do mundo”. As previsões feitas durante a leitura são, aliás, em geral acuradas, tornando rara a ocorrência de surpresas; a surpresa, no ato de leitura, expressa o encontro daquilo que linguisticamente é denominado ruído: um obstáculo à comunicação, portanto.

A previsão em leitura, especifica Smith, não é adivinhação nem aposta, nem tampouco é antecipação precisa do que ocorrerá no tex-

to, mas precognição daquilo que tem grande probabilidade de ocorrer, ou, em outros termos, eliminação prévia de alternativas improváveis. No ato de leitura, a ausência de surpresa não diz respeito ao conteúdo, mas às convenções. Respeitadas estas é que o texto pode gerar sempre novos questionamentos e responder às perguntas trazidas, consciente e inconscientemente, pelo leitor. Para a fluência da leitura, o que mais vale, paradoxalmente, é o que o leitor já sabe.

Um aspecto da leitura especialmente ligado à constituição formal do texto escrito é a **redundância**. Esta se dá quando uma mesma informação se encontra apoiada em mais de uma fonte no texto, e é responsável pela eliminação de dúvidas que o caráter sempre limitado da informação visual pode gerar. De fato, além da informação visual, todos os textos escritos dispõem de mais três alternativas de informação, em geral sobrepostas: ortográfica, sintática e semântica.

Para o leitor experiente, mais que uma grande quantidade de informação visual, é fundamental a presença de forte redundância. Isso justifica a possibilidade de compreensão de textos em que o leitor salta letras ou mesmo palavras, uma vez que se baseia em uma série de outros aspectos que já lhe são conhecidos e dependem muito pouco, desse modo, do suporte visual que lhe é dado pela peça escrita.

Todos os componentes do ato de ler até aqui citados estão atrelados e subordinados ao **significado**, correspondência entre a organização da mente do leitor e o modo como um texto é construído.

O significado é ponto de partida e de chegada, na medida em que é tudo o que o leitor deseja extrair do texto lido e tudo aquilo que carrega consigo como modo de ver o mundo. A frustração dos chamados maus leitores e o desinteresse de quem não cultiva o hábito da leitura estão intimamente ligados à falta de sentido comunicada por maneiras inadequadas de conceber e propor a leitura.

Ler pode-se tornar uma atividade difícil, se desde a infância o aspecto mais enfatizado é a grafia correta das palavras, em vez do sentido a ser extraído de um texto. O próprio texto pode ser composto por

um amontoado de termos com objetivo pretensamente didático, mas que, por sua carência de significado, impede ao leitor ou futuro leitor a previsão, já apontada como elemento essencial do ato de ler.

No entanto, o significado não é algo diretamente observável num texto, falado ou escrito. Smith aponta para a verdadeira lacuna que separa a estrutura aparente e a estrutura profunda, ou significado, na linguagem.

Outra vez, portanto, a questão crucial é a dinâmica entre experiência do texto e experiência do mundo. É desta que vem a significação que cada leitor atribui ao texto escrito, verificando a correspondência entre suas certezas profundas e o conjunto de elementos característicos da expressão idiomática.

Uma linha de teóricos, entre os quais se encontra Moraes, opõe-se à teoria de Smith, pela pouca importância dada por esta ao aspecto mecânico da leitura. Segundo esses críticos, a tendência encabeçada por Smith e Kenneth S. Goodman e introduzida nas décadas de 1960 e 1970 negligenciaria o momento do domínio do código alfabético e menosprezaria o impacto da forma como se dá o reconhecimento visual das letras e das palavras. Assim, Moraes argumenta sobretudo contra a relevância dada ao *contexto* na leitura; de fato, por contexto aqui é entendido principalmente o contexto linguístico, em que exercem papel relevante os conceitos já apresentados de previsão, redundância e estruturas de discurso, mas o ambiente físico, social e cultural também não é deixado de lado, com a concorrência das ideias também já mencionadas relativas a uma teoria do mundo ou ao próprio significado.

A contundência desse autor na crítica ao trabalho de Smith e Goodman não o impede de reconhecer a grande importância do contexto, não no que diz respeito à identificação das palavras, mas no que tange à apreensão de seu significado. A polêmica ajuda a lançar luz sobre o aspecto da significação, que, pelo que é depreendido de ambas as linhas teóricas, é o grande fio condutor da leitura: seja como ponto de partida, como defende a corrente de Smith-Goodman, seja como ponto de che-

gada, como é possível deduzir das observações de Morais, o significado joga um papel decisivo e não tão óbvio, como a princípio pode parecer.

1.3. *Benefícios da leitura*

É útil concluir esta sintética retomada de conceitos que dizem respeito ao ato de ler — depois de tratar da gênese e do desenvolvimento da leitura — incursionando por uma gama de razões pelas quais é possível crer que ler pode ser benéfico a quem se dedica a esse hábito.

Alguns dos motivos frequentemente apresentados para ler dizem respeito ao potencial da leitura como fator de *desenvolvimento geral* da pessoa. Nessa categoria podem ser englobados efeitos genéricos atribuídos ao hábito de ler tais como: autoconhecimento, crescimento, aperfeiçoamento, transformação e até mesmo cura, recriação e libertação.

A leitura é considerada um importante fator de alimentação da experiência pessoal, potencializado quando os textos lidos representam o acúmulo de experiências passadas pelo crivo de consciências mais amadurecidas psicológica ou culturalmente. É o caso, de modo geral, da literatura de ficção universal já consagrada — conjunto de obras convencionalmente denominadas clássicas — e de muitos exemplares da literatura de ficção hodiernamente produzida. É também o caso de grande parte da literatura não ficcional, ou seja, dos textos em que se vai fixando o conhecimento em suas diversas áreas.

A rigor, nenhum profissional pode prescindir do exercício de ler, por mais que sua atividade pareça exigir um nível baixo de qualificação.

De fato, uma dose maciça de informação passou a fazer parte do cotidiano de qualquer cidadão, ao menos no ambiente urbano, em especial a partir da segunda metade do século XIX. Como observa Morais (1996), a ampliação da taxa de utilização do meio escrito acompanha as exigências tecnológicas cada vez maiores da sociedade, num movimento sempre mais acelerado e irreversível.

Se a necessidade de leitura atende a uma demanda de forte cunho socioeconômico, responde também a uma exigência trazida por todo e qualquer ser humano, como lembra Perissé (2005, p. XII): “Todos precisamos [...], em última análise, de uma reforma interior contínua, uma reforma de ideias, de conceitos”.

Tal “reforma interior”, do ponto de vista cognitivo, corresponde ao modelo de equilíbrio piagetiano, segundo o qual o pensamento constrói-se permanentemente mediante o confronto com a realidade e a reorganização de sua própria estrutura a partir desse confronto (Legendre, 2001). O texto escrito é também um âmbito desse confronto — aliás, espaço privilegiado de síntese de instâncias da realidade —, o que faz da leitura uma ferramenta de aperfeiçoamento e transformação da própria inteligência.

Perissé refere-se à leitura como um trabalho propriamente dito, que desperta o interesse pelo conhecimento e, no caminho em direção a este, “nos ajuda a caminhar, mesmo que não encontremos o que buscávamos” (2005, p. 26). A leitura, para esse estudioso, seria também fator de cura.

Mas o leitor não se situa em relação ao texto como mero receptor. Há uma contribuição pessoal sua para o texto, sobretudo se o leitor adquiriu o hábito de uma leitura ativa e meditativa. É um jogo contínuo de construção e reconstrução de si e do objeto.

Uma outra série de razões pelas quais o hábito da leitura é recomendado pode ser resumida sob a afirmação de que ler estimula o *desenvolvimento de certas habilidades*. Entre as habilidades específicas relacionadas ao exercício da leitura estão: enriquecimento lexical, aumento da capacidade de aprender, facilidade de escrever, instigação à pesquisa².

2 *Além destas habilidades, para cujo aprimoramento o hábito de ler contribui por si mesmo, o acesso a outras capacitações mais específicas e bastante valorizadas em diversos níveis de atividade profissional só é possibilitado por um bom domínio da leitura. É o caso, por exemplo, da leitura dinâmica, da leitura em diagonal, de diversas técnicas de memorização e, de modo geral, de uma leitura disciplinada, voltada ao contato regrado, à análise aprofundada e ao estudo minucioso de textos.*

A ocorrência de tais efeitos positivos da leitura tem levado, porém, a uma consideração dessa prática como ferramenta a ser utilizada única e exclusivamente para fins imediatos.

A oposição entre “leitura por necessidade” e “leitura por prazer”, movida pela percepção de que somente a primeira traria benefícios e deveria ser cultivada, é um equívoco e tende a determinar um certo modo de inserir o exercício de ler no currículo escolar que o torna enfadonho e contraproducente.

Em suas observações sobre a relação entre leitura e escrita, Smith (2003) cita descobertas de alguns pesquisadores que corroboram a ideia de que o hábito de leitura influencia positivamente a produção de textos. Assim, Eckhoff aponta a forte influência das leituras nos textos elaborados por crianças, determinando sua maneira de construir as narrativas segundo o modo utilizado nas narrativas lidas; Calkins vê nas crianças um maior aprendizado da pontuação com as leituras que com a instrução, bem como a adoção de características de estilo próprias dos textos lidos; Stotsky demonstra que leitores mais experimentados tendem a produzir textos melhores, ao passo que o exercício da escrita teria muito pouco efeito sobre a habilidade leitora; conclusões semelhantes aparecem em estudos conjuntos de Jaggard, Carrara e Weiss e Hansen, Newkirk e Graves, como também em pesquisas do próprio Smith³.

Um terceiro grupo de benefícios comumente experimentados por quem dá espaço sistemático à leitura em seu cotidiano constitui uma

3 Os estudos mencionados encontram-se respectivamente em: ECKHOFF, Barbara. *How reading affects children's writing*. Language Arts, 1983, 60, 5, p. 607-616. CALKINS, Lucy. *When children want to punctuate: basic skills belong in context*. Language Arts, 1980, 57, p. 567-573. STOTSKY, Sandra. *Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions*. Language Arts, 1983, 60, p. 627-642. JAGGAR, Angela M.; CARRARA, Donna H.; WEISS, Sara E. *The influence of reading on children's narrative writing (and vice versa)*. Language Arts, 1986, 63, 3, p. 292-300. HANSEN, Jane; NEWKIRK, Thomas; GRAVES, Donald. *Breaking ground: teachers relate. Reading and writing in the elementary school. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1985. SMITH, Frank. Reading like a writer*. Language Arts, 1983, 60, 5, p. 557-567.

categoria que poderia ser denominada *encontro eu-outro*. São exemplos desse tipo de motivação para a leitura: abertura ao diálogo, incremento do jogo pergunta-resposta, ampliação de horizontes.

Por vezes ocorre, especificamente no caso da literatura de ficção, uma identificação tal entre leitor e autor — mediada pela obra literária —, que o encontro assim consumado guarda semelhanças evidentes com um encontro real entre pessoas físicas, com conseqüências que podem ser igualmente profícuas. Estas frases de cunho autobiográfico, extraídas do início de uma conferência de um célebre educador sobre o poeta italiano Giacomo Leopardi (1798-1837), exemplificam a profundidade de encontro possível graças à leitura:

Tendo eu, em minha tenra idade, “encontrado” Giacomo Leopardi e tendo estudado até saber de cor todos os seus *Cantos*, e desde então, creio, não passando nunca um dia de minha vida sem citar para mim mesmo algum trecho de suas poesias, e sendo tudo isso conhecido por meus amigos, estes insistiram em que eu viesse aqui hoje contar [...] o que a poesia de Leopardi suscitou e suscita em meu espírito [...]. Como disse, estudei Leopardi quando tinha doze ou treze anos; muito impressionado na época, em certos meses lia apenas suas poesias, com a cabeça reclinada, e não estudava mais nada (Giussani, 1996, p. 9).

O conteúdo da conferência, com sua análise aprofundada da obra desse escritor — muito embora a intenção declarada de Giussani não fosse expor o resultado de uma pesquisa exaustiva do pontos de vista literário, histórico ou exegético — mostra o quanto os meses de “cabeça reclinada”, longe de uma fuga, constituíram um aprendizado vivo, num verdadeiro *tête-à-tête* entre amigos.

A literatura de ficção promove ainda esse mesmo tipo de encontro — com as características de uma identificação que arrebatava e deixa marcas indelévels, como no caso de Giussani — entre leitor e perso-

nagem. Das crônicas do dramaturgo Nelson Rodrigues (1912-1980) emerge este testemunho em forma de lembrança e reflexão:

Um dia, meu pai trouxe para casa o *Crime e castigo*, de Dostoievski. [...] Fui ler o livro no quarto trancado. Comecei às sete da noite, antes do jantar, e não jantei. Não parei mais. O que me feriu não foi o crime de Raskolnikov. Claro que me assombrou a morte da velha usurária e de sua irmã. O que me doeu mais, porém, foi a figura de Sônia. A princípio, não percebi tudo. O livro falava em “livrinho amarelo”. Não entendi e voltei atrás. Acabei entendendo que era prostituta. Sônia, prostituta! Comecei a sentir uma pena absurda, e tão funda, e tão doce, uma pena que nascera comigo, que existia antes de mim. [...] E Sônia foi, desde o primeiro momento, o meu dilacerado amor. Lendo Dostoievski, eu pensava que ela se despia por dinheiro; e imaginava que devia ter uma nudez infeliz e crispada como a da demente. [...] Acabei de ler o *Crime e castigo*. Eram oito horas da manhã, ou nove, quando os deixei na Sibéria. Ou por outra: — era eu que estava na Sibéria, e Sônia comigo. E era um amor sem desejo, nada lascivo, cálido como um martírio (Rodrigues, 1993, p. 177).

Perissé (2005) observa que com a leitura se dá um aprendizado da pergunta, dirigida à própria pessoa, à obra, à linguagem e à cultura. Se “nada é tão inacreditável quanto a resposta a uma pergunta que não foi feita” (Niebuhr, 1999, p. 66), o exercício da leitura dá ensejo à irrupção de questionamentos latentes, confirmando a indispensabilidade de um eu desperto, o que nem sempre significa consciente daquilo que lhe falta e do que busca como resposta. O ato de ler, para ser tal, é por si mesmo uma pergunta.

Outros motivos para a leitura sistemática estariam relacionados a uma intelectualmente sadia *quebra de paradigmas*: inserção de uma estranheza no modo de olhar e pensar, dinamização da inteligência e da imaginação, descoberta de uma maior complexidade do real.

A concepção de que a quebra de paradigmas é positiva para o desenvolvimento cognitivo é defendida fortemente por Piaget, em cuja teoria “a noção de equilíbrio é indissociável da de desequilíbrio” (Legendre, 2001, p. 202).

Perissé (2005) observa que a lucidez adquirida com o hábito da leitura gera, paradoxalmente, uma perda da segurança e do bem-estar, uma vez que uma certa zona de conforto só é permitida a quem é protegido pelo desconhecimento da realidade. São bastante conhecidos os relatos hagiográficos que apontam, no momento de mudança de direção da vida — conversão, no jargão religioso —, um ato de leitura como estopim da crise desequilibradora. É célebre o momento em que Agostinho de Hipona, “oprimido pela mais amarga dor do coração”, ouve uma voz próxima, cantando o que a princípio lhe parece ser um verso de uma canção de criança: “Toma e lê; toma e lê”; Agostinho toma de imediato as Epístolas de São Paulo e começa daí a dar o passo decisivo em sua aproximação de Deus (cf. Agostinho, 1987, p. 144). No entanto, um recuo em seu relato autobiográfico revela o momento de uma outra descoberta desconcertante devida à leitura: em meio a seus estudos de retórica, na juventude, o futuro bispo de Hipona depara-se com uma obra de Cícero, *Hortênsio*, que passa a ler simplesmente porque fazia parte do programa do curso, obra essa, comenta, louvada mais por sua linguagem que por seu “coração”; eis então o que diz Agostinho, lembrando os efeitos que essa leitura teve sobre sua pessoa muitos anos antes de sua conversão:

Esse livro contém uma exortação ao estudo da filosofia. [...] Ele mudou o alvo das minhas afeições e encaminhou para Vós, Senhor, as minhas preces, transformando as minhas aspirações e desejos (Agostinho, 1987, p. 43-44).

Talvez menos conhecido, o episódio que dá início à mudança de vida de Inácio de Loyola, depois fundador da ordem religiosa Com-

panhia de Jesus, também é marcado pela leitura. De fato, o nobre espanhol Iñigo Lopez de Oñaz y Loyola (este o nome de batismo de Inácio) fora gravemente ferido em combate, quando participava da defesa da fortaleza de Pamplona, atacada pelos exércitos franceses em 1521; numa convalescença que durou meses, marcada por dolorosas cirurgias na perna ferida e, por conseguinte, pela imobilidade, o soldado não encontrou na casa do irmão mais velho, onde se hospedava, outra leitura senão a *Vida de Cristo*, de Ludolfo de Saxônia, e a *Flos sanctorum* (vida dos santos), de Tiago de Voragine — a preferência de Iñigo era por romances de cavalaria, mas aparentemente o hábito de leitura era tão pouco desenvolvido na casa do irmão, que essas duas obras, provável herança de uma geração anterior, praticamente resumiam a biblioteca da residência. De passatempo, os textos se tornaram fonte de uma luta interior que não se resolveu sem grandes conflitos, como expressa Inácio nas memórias ditadas a um de seus companheiros jesuítas:

Lendo muitas vezes, ia afeiçoando-se ao que ali estava escrito. Mas interrompendo a leitura, algumas vezes ficava pensando no que tinha lido. Outras vezes, começava a pensar em assuntos do mundo, dos quais antes costumava se ocupar. [...] Esta sucessão de pensamentos tão diversos durou bastante: detinha-se sempre nas ideias que se apresentavam à sua fantasia, até se sentir cansado: quer se tratasse dos sucessos no mundo, quer dos assuntos de Deus. Então parava e dava atenção a outras coisas (Loyola, 2006, p. 30, 31).

Um terceiro personagem, ligado aos dois últimos pela partilha da fé católica, mas mais próximo no tempo, oferece um exemplo não identificado como momento de conversão e, sim, como estranhamento operado pela leitura: desequilíbrio que por vezes quase assume os contornos de verdadeira pedra de tropeço. Numa longa entrevista

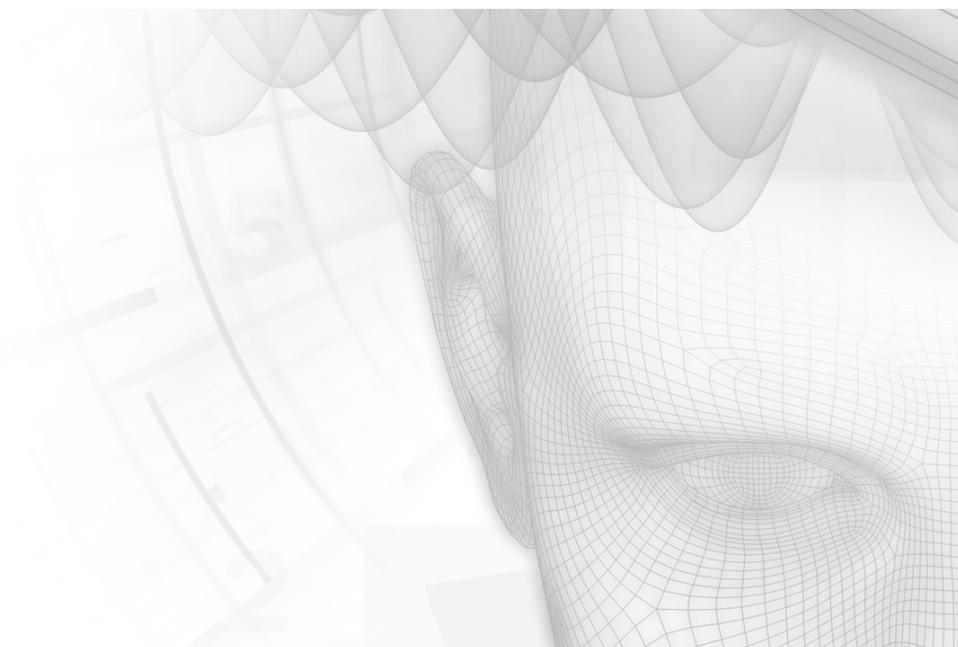
transformada em livro no início da década de 1980, o ex-arcebispo de Cracóvia Karol Wojtyła, já então papa João Paulo II, comentava um dos desafios que os estudos recém-iniciados num seminário clandestino polonês lhe haviam proporcionado. Se o jovem Karol sempre lera muito, suas preferências se concentravam nas chamadas belas-letas. Operário de uma usina de sódio, via-se agora às voltas, lá mesmo, nos intervalos do trabalho, com um manual básico de metafísica, leitura difícil até mesmo para um aspirante ao sacerdócio:

Eu tinha para palmilhar um caminho através de espessa floresta de conceitos, análises, axiomas, sem mesmo poder identificar o terreno sobre o qual evoluía. Depois de haver desbastado durante dois meses nesta vegetação, foi o esclarecimento, a descoberta das razões profundas daquilo que eu não tinha ainda a não ser vivido e pressentido. Admitido ao exame, disse a meu examinador que a meu pensar a nova visão do mundo que eu conquistara neste corpo a corpo com o manual de metafísica era mais preciosa que a nota obtida. Não exagerava (Frossard, 1983, p. 21s).

Um último núcleo de motivos para ler abrange fatores que correspondem a um *aprofundamento das descobertas sobre si mesmo e sobre o mundo*: disposição a uma leitura que envolve corpo e alma, descoberta do tempo do espírito, implementação de um outro ritmo de existência, busca do sentido da vida.

Perissé afirma que a leitura permite transcender o calendário e o relógio, tornando o tempo gasto nesse exercício um tempo recuperado, mediante o qual “vencemos a miopia de só querer fazer coisas imediatamente úteis” (Perissé, 2005, p. 5). O autor observa ainda que a leitura ajuda a distinguir “o urgente da sobrevivência imediata e a muito mais importante necessidade de que nos humanizemos” (Perissé, 2005, p. 30) e que o motor da leitura é uma insatisfação profunda do ser humano com sua situação atual.

O esforço de categorização dos benefícios da leitura visou aqui a abrangência, sem a pretensão de esgotar a questão. O fato de a pesquisa não se ter debruçado igualmente sobre possíveis malefícios da leitura se justifica pela opção deste estudo de ater-se ao hábito de leitura e ao que pode promovê-lo, partindo da hipótese de que tal hábito não se encontra arraigado no sujeito de pesquisa, os técnicos em formação. A maior parte dos malefícios vez por outra apontados, porém, ou é distorção evidentemente determinada por um preconceito — o de que os livros seriam “transmissores de tristeza, de angústia, de incômodos morais” (Perissé, 2005, p. 1), o que, a bem pensar, possa até ser arrolado como benefício — ou diz respeito a efeitos de um exagero, quase nunca de uma carência: uma leitura que funcione como fuga da vida, como anestésico, que tenda a ensimesmar o leitor e a torná-lo refém da própria erudição, que alimente um desmedido orgulho intelectual parece muito mais uma justificativa do axioma chestertoniano segundo o qual o erro nada mais é que uma verdade que enlouqueceu (cf. Chesterton, 1958).



CAPÍTULO 2

O técnico em formação

Depois de tratado teoricamente o tema da leitura, no capítulo anterior, o presente capítulo enfoca o segundo dos termos que constituem o objeto geral da pesquisa, ou seja, o ensino técnico. Para caracterizar essa modalidade de ensino e traçar o caminho que levará a discutir implicações do hábito da leitura na formação técnica, o capítulo está estruturado em três partes bem diferentes mas não estanques entre si.

A primeira faz uma retomada sucinta da história do ensino técnico no Brasil, apontando momentos-chave e os principais atos legislativos.

A segunda se liberta em alguns momentos da especificidade do ensino técnico para, falando da temática geral do trabalho, chegar a delinear os contornos do meio cultural em que se dá não apenas a formação, mas também a ativa inserção do profissional formado.

Por fim, a terceira parte do capítulo traz considerações sobre algumas das mais recentes mudanças na legislação concernente ao ensino técnico, no que diz respeito especificamente à possibilidade de sua integração com a formação regular.

2.1. Passos da história do ensino técnico no Brasil

Historicamente, o ensino técnico se estabelece no Brasil no princípio do século XX, ainda então sob a forma de escolas profissionais, que tinham por objetivo formar artífices, “ou seja, trabalhadores que

dominam um ofício manual e que, portanto, têm condições de estabelecer-se por conta própria, ou agrupar-se em pequenas oficinas de prestação de serviços” (Peterossi, 1994, p. 16).

O marco para essa instituição é o Decreto 7.566, de 1909, que cria a rede federal de escolas industriais, com suas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices espalhadas por quase todo o território nacional (Peterossi, 1994).

Desse momento em diante, o processo de estabelecimento do ensino técnico, até obter suas especificidades atuais, será o de uma tensão entre duas prioridades: a de dar qualificação prática para o trabalho e a de permitir um embasamento teórico suficiente para que o trabalhador seja também detentor do saber técnico (cf. Peterossi, 1994; Oliveira, 2009). Daí uma distinção cada vez mais clara entre o ensino técnico, que prepara para o exercício de uma profissão e permite o prosseguimento de estudos, e o ensino profissional, com conteúdos específicos e restritivos, orientado para o exercício de um ofício (Gimeno; Ibañez, 1981 apud Peterossi, 1994).

Na sequência da instituição da rede federal de escolas industriais, uma série de eventos e atos oficiais delineiam o caminho percorrido pelo ensino técnico no âmbito brasileiro. Convém destacar, em ordem cronológica (cf. Peterossi, 1994; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Trevelin, 2007):

- 1920: autorização para os cursos profissionais de química industrial e eletrônica, na forma de convênios com diversos estabelecimentos de ensino e sem a expedição de certificados oficiais;
- 1931: criação da Inspeção de Ensino Profissional Técnico, como órgão de direção, orientação e fiscalização dos ensinos profissional e técnico;
- 1937: reconhecimento do ensino profissional pela Constituição, como modalidade voltada para as classes sociais mais

- baixas, tendo, nesse sentido, caráter terminal, não preparatório para o ensino superior;
- 1942: integração das escolas de ensino industrial no sistema nacional de ensino médio, mediante a Lei Orgânica do Ensino Industrial; é também o ano da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai);
 - 1943: criação, pela Lei Orgânica do Ensino Comercial, de cursos técnicos específicos para o setor terciário, a saber: Comércio, Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado;
 - 1946: estabelecimento dos cursos técnicos de Agricultura, Horticultura, Zootécnica, Prática Veterinária, Mecânica Agrícola e Laticínios, entre outros, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola;
 - 1950: permissão de acesso aos cursos secundários clássico e científico para os concluintes do primeiro ciclo dos ensinos industrial, comercial e agrícola, até então vetada;
 - 1953: permissão de acesso, desta vez ao ensino superior, para os concluintes dos ensinos industrial, comercial e agrícola, pela chamada Lei de Equivalência;
 - 1959: concessão de maior autonomia administrativa para os cursos técnicos e substituição dos vários cursos industriais básicos por um único curso destinado à oferta de maior cultura geral e menor especialização; pela mesma lei, é idealizado o Ginásio Orientado para o Trabalho;
 - 1961: consolidação, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das mudanças anteriormente determinadas para o ensino técnico, além da instituição de maior flexibilidade de transferência entre cursos técnicos;
 - 1963: início da operação efetiva do Ginásio Orientado para o Trabalho, ou Ginásio Polivalente, período de estudos de quatro anos em que, logo após o então denominado cur-

- so primário, o ensino geral é acompanhado pela orientação para o trabalho; no mesmo ano, nasce o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial, para a formação de profissionais qualificados para a agricultura, o comércio, a indústria, a saúde e os serviços;
- 1964: criação do Centro de Integração Empresa Escola (Ciee), em São Paulo, intermediador entre empresas e estudantes para oportunidades de estágio;
 - 1970: criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), responsável pela qualificação dos recursos humanos destinados à área de formação profissional;
 - 1971: unificação de todos os ramos de ensino, tornando compulsória a profissionalização⁴;
 - 1976: implantação de uma alternativa à medida de 1971, possibilitando a oferta de habilitações básicas, não ligadas a profissões específicas, no segundo grau;
 - 1982: extinção da profissionalização compulsória;
 - 1988: confirmação, pela nova Constituição, do caráter generalista da educação, que deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205; Brasil, 2006, p. 113);
 - 1996: aprovação de nova LDB, que promove a separação entre o ensino regular e o ensino profissional; sua regulamentação se dará a partir de 1997, com a implantação da Reforma da Educação Profissional;

4 Comenta Peterossi: “Na prática, a consequência mais imediata dessa política, sem dúvida, acertada quanto aos princípios de integração entre a educação geral e a especial, mas desastrosa ao impor a todos os alunos e a todas as escolas a se profissionalizarem, foi a desativação de redes inteiras de escolas técnicas sob o argumento de que todas as escolas seriam profissionalizantes. Por outro lado, ao improvisarem-se instalações, equipamentos e professores nas antigas escolas secundárias, fez-se um arremedo de profissionalização, comprometendo a própria especificidade desse ensino” (1994, p. 43).

- 2004: retorno da possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2004);
- 2005: lançamento do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), obrigando as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar 10% de suas vagas a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental.

É relevante também o elenco de órgãos governamentais a que estiveram subordinadas as escolas profissionais e técnicas no Brasil ao longo do tempo. As Escolas de Aprendizes e Artífices do início do século XX respondiam às Diretorias Gerais da Indústria e Comércio e de Contabilidade, do Ministério da Agricultura; a partir de 1931, entra em cena a Inspeção de Ensino Profissional Técnico, que em 1934 se transformará em Superintendência do Ensino Profissional e será substituída, em 1937, pela Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação; em 1946, tanto a Divisão de Ensino Industrial quanto as divisões de Ensino Comercial, Secundário e Superior passam a ser diretorias do Ministério da Educação e Cultura (MEC), diretorias que, em 1970, são substituídas por uma única Diretoria do Ensino Médio; a partir de 1974, o Ministério do Trabalho centraliza toda a política de formação profissional, tendo como órgão específico para essa finalidade, desde 1976, o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra; desse momento em diante, MEC e Ministério do Trabalho definirão paralelamente as políticas de formação profissional, cabendo ao MEC as diretrizes relacionadas especificamente ao ensino técnico de nível médio (cf. Peterossi, 1994; Ignácio, 2009).

Em meio à evolução do ensino técnico até aqui apontada, a trajetória do Estado de São Paulo apresenta peculiaridades que merecem ser destacadas.

Em relação a esse Estado, os eventos e atos governamentais mais relevantes, em ordem cronológica, são os seguintes (cf. Peterossi, 1994; Taira, 2007; Trevelin, 2007):

- 1911: estabelecimento das primeiras escolas técnicas, duas na capital e duas no interior; a estas se seguiram outras duas escolas pioneiras, fundadas, também no interior, em 1920 e 1924;
- 1926: criação do cargo de Inspetor Especial de Trabalhos Manuais, na Diretoria Geral do Ensino do Estado, para orientação sistemática às escolas técnicas; esse cargo será substituído, em 1930, pelo de Assistente Técnico;
- 1931: instituição dos cursos de Aperfeiçoamento do Ensino Profissional, reformulando as primeiras escolas profissionais;
- 1934: criação da Superintendência de Educação Profissional e Doméstica, subordinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública, dando-se, assim, a separação em relação ao ensino acadêmico;
- 1961: estabelecimento de novas diretrizes para o ensino técnico em São Paulo (graças à autonomia recém-outorgada aos Estados para estruturarem seus sistemas de ensino); são criados dois ciclos para o ensino técnico, um primeiro voltado a despertar atitudes e conhecimentos necessários ao aprendizado técnico e um segundo que habilita para o trabalho na indústria e nos serviços; no mesmo ano, nascem os Ginásios Vocacionais, que visavam oferecer uma formação de caráter geral equilibrada com a cultura técnica;
- 1968: início da integração do ensino técnico com a formação geral, possibilitada pela criação do chamado Colégio Integrado; nascem nesse ano também os Colégios Técnicos Agrícolas;
- 1969: fundação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, denominado, a partir de 1973, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps),

- como entidade autárquica com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior;
- 1977: instituição da Formação Profissionalizante Básica para o Setor Primário, Secundário e Terciário, como modalidade de preparação para o ingresso no mercado de trabalho;
 - 1982: estabelecimento de novas diretrizes para o ensino técnico no Estado de São Paulo; no caso do segundo grau, “a preparação para o trabalho deverá levar à reflexão sobre o mundo do trabalho, à oferta de informações sobre a natureza do desenvolvimento de habilidade, hábitos e atitudes para o trabalho e, por opção da escola, à aquisição de uma habilitação profissional” (Conselho Estadual de Educação, *Deliberação 29/82*, artigo 6º *apud* Peterossi, 1994, p. 54); como visto anteriormente, este é o ano em que se extingue a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau em nível nacional;
 - 1994: incorporação ao Ceeteps das 91 escolas técnicas estaduais então subordinadas à Secretaria da Educação de São Paulo; o gesto do governo se dá sem a definição de uma política e de objetivos definidos, carecendo, ainda, de garantias de infraestrutura (Peterossi, 1994).

Ao custo de relativa monotonia no modo de tratar a questão, repito aqui o procedimento de listagem das instâncias governamentais a que estiveram subordinados os ensinos profissional e técnico, desta vez especificamente no Estado de São Paulo. Como no caso do rol nacional, este demonstra uma certa indefinição, ao longo do tempo, quanto à essência desse tipo de ensino, ora vinculado à educação geral, ora restringido ao âmbito da formação para o trabalho. Assim, a partir de 1926 o órgão responsável por essas modalidades de ensino era a Diretoria Geral do Ensino do Estado; em 1934, com a

criação da Superintendência de Educação Profissional e Doméstica (que passaria a chamar-se Superintendência do Ensino Profissional em 1938), a responsabilidade passava para a Secretaria da Educação e Saúde Pública; no momento de sua fundação, em 1969, o Ceeteps, que na década de 1990 herdaria a responsabilidade por todas as escolas técnicas do Estado, estava subordinado, administrativamente, à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, e, financeiramente, à Secretaria de Estado da Fazenda; em 1991, deixando a já agora denominada Secretaria da Educação, as escolas técnicas se tornariam subordinadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia (a que respondia, então, também o Ceeteps); nos anos seguintes, a pasta se submeteu a reformulações, tornando-se Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo e, a partir de 2007, simplesmente Secretaria de Desenvolvimento, para em 2011 tornar-se Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e, em 2013, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantendo sob sua alçada toda a esfera do ensino profissionalizante, em nível médio (técnico) e superior (tecnológico) (cf. Peterossi, 1994; Ignácio, 2009).

Os eventos e atos legislativos citados até aqui documentam a oscilação, sempre presente ao longo do tempo, entre diferentes concepções da formação a ser dada mediante o ensino técnico. Na próxima seção serão abordados alguns dos fatores determinantes dessa indefinição.

2.2. O mundo do trabalho e suas crises

Para buscar entender o contexto histórico, cultural e socioeconômico em que se insere a oscilação entre formação geral e formação específica para o trabalho característico das diretrizes da educação profissional no Brasil, pode ser conveniente partir de observações mais gerais a respeito da relação entre o homem e o trabalho.

Um primeiro dado importante a levar em consideração é o que diz respeito ao tipo de trabalho realizado pelo homem — ou ao qual o homem se submete — no atual momento histórico. Arendt (2008) propõe uma distinção conceitual entre labor e trabalho, termos de modo geral empregados como sinônimos. Por labor, a autora se refere à atividade destinada a responder às necessidades de sobrevivência biológica; por trabalho, à criação de um mundo artificial — no mesmo sentido que gera a palavra *artífice* — dentro do qual habitam as vidas humanas individuais, mas que lhes sobrevive e as transcende. A autora observa como a falta de distinção desses termos na Antiguidade clássica se deve ao fato de a ideia de labor/trabalho ter-se ligado, desde a instalação das cidades-estado gregas, a uma ação realizada pelo corpo para atender às necessidades da vida, sem deixar atrás de si qualquer vestígio ou obra digna de memória. Tratava-se, assim, em última instância, de uma atividade servil. E isso a tal ponto que “laborar significava ser escravizado pela necessidade, escravidão esta inerente às condições da vida humana” (Arendt, 2008, p. 94).

Para os antigos, sublinha a autora, só era ação verdadeiramente digna do homem aquela que servisse à vida pública. Nesse sentido, o indivíduo que se dedicava primordialmente a ocupações destinadas à necessidade de manutenção da vida se igualava a outras formas de vida animal que também só por isso pujavam; de fato, daí deriva a expressão latina designativa do trabalhador braçal *animal laborans*, em contraposição a *animal rationale*, como indicação do homem enquanto tal.

Arendt estranha que o pensamento moderno, que inverteu a ordem de prioridades da mentalidade antiga, glorificando o trabalho — porém, apenas em sua acepção de labor — como fonte de todos os valores, não tenha desenvolvido qualquer distinção teórica entre o *animal laborans*, a atividade humana enquanto destinada à satisfação das necessidades vitais, e o *homo faber*, a atividade humana mediante a qual gera-se algo que empresta “certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano”

(Arendt, 2008, p. 16). Ao contrário, as distinções que pouco a pouco vão-se sobressaindo na era moderna são entre trabalho produtivo e improdutivo, trabalho qualificado e não qualificado e, enfim, trabalho manual e intelectual. Para a autora, apenas a primeira distinção vai de fato ao fundo da questão, sendo o motivo pelo qual, modernamente, o labor foi promovido à dignidade de trabalho.

O grande eixo das teorias modernas sobre o trabalho, continua a explicar a autora, está no reconhecimento da existência de uma produtividade própria do labor, que independe da futilidade e pouca durabilidade de seu produto. Tal produtividade se identifica com o excedente da força de trabalho humana empregada na sobrevivência, canalizado “de tal forma que o labor de alguns é bastante para a vida de todos” (Arendt, 2008, p. 99). Dessa forma, todo trabalho/labor passa a ser considerado produtivo, e ao mesmo tempo, como consequência, tudo o que provém do trabalho se torna objeto de consumo. Para Arendt, o abandono definitivo de qualquer distinção entre trabalho e labor, tendo levado a melhor a generalização do labor, encontra-se comprovada na tentativa de utilização de uma diferenciação entre trabalho qualificado e não qualificado como sistema de referência a partir da moderna divisão do trabalho.

Arendt aponta a paradoxal derrota do *homo faber* e o prevalecimento do *animal laborans* na era moderna, quando tudo parecia fazer crer no contrário. Afinal, como a autora diz, desde o início da modernidade se disseminaram as atitudes típicas do *homo faber*, como a instrumentalização do mundo, a confiança na aplicação universal das categorias meio, fim e utilidade, a consideração de tudo como matéria-prima, o equacionamento de inteligência e engenhosidade e a identificação da fabricação com a ação. Não obstante isso, observa, deu-se a promoção do labor, a partir de certos desvios da mentalidade do *homo faber* característicos da própria Idade Moderna; a gênese de tais desvios, para a autora, foi a posição central assumida pela ideia de processo. Efetivamente, a ênfase no “como”, em lugar do “o que”,

do processo de fabricação, em lugar da coisa fabricada, “roubava ao homem como fabricante e construtor aqueles padrões e medidas fixas e permanentes que, até a era moderna, sempre lhe haviam servido de guias em sua atividade e de critérios para seu julgamento” (Arendt, 2008, p. 320).

Algumas consequências da supremacia de um tipo de trabalho cujo produto é tão somente a sobrevivência, num mundo que no entanto parecia caminhar para um domínio incontestável do homem sobre todas as instâncias da realidade, podem ser encontradas na análise de Boutinet (1999). Na esteira do pensamento de Arendt, esse autor fala de uma crise da ação do homem contemporâneo, para a qual, entre outros fatores, contribuiu a cultura industrial. Esta, a seu ver, deu origem a três tipos de desconfiança perante a ação. Primeiramente, impingindo à ação tecnológica uma preocupação excessiva com a eficácia, sem, no entanto, inseri-la num projeto de conjunto que fosse além da mera crença na ideia de progresso.

Em segundo lugar, reduzindo a ação a um comportamento repetitivo, a partir dos sistemas de pensamento oriundos do fordismo e do taylorismo, de modo que “a ação do operário no processo de transformação técnica era comparada a um ato de submissão aos ritmos e cadências impostas. A repetição tornava-se assim paradoxalmente o motor da mudança” (Boutinet, 1999, p. 105).

Por fim, concebendo a ação como ação libertadora, reação de uma militância ideológica a toda essa situação.

Para o autor, essa crise da ação desemboca, justamente, numa crise do trabalho, com várias dimensões. Uma delas ligada ao emprego, na sua *forma*, com a diminuição e fragmentação do tempo de trabalho e a exigência de menor número de profissionais para realizá-lo, levando ao aparecimento do trabalho temporário, dos turnos, do trabalho a distância, do meio período, entre outras modalidades novas de realização da atividade laboral; na sua *dimensão subjetiva*, com o fenômeno, principalmente em países mais desenvolvidos, de indivíduos que não se su-

jeitam a qualquer tipo de emprego; e, enfim, em seu *conteúdo*, quando os ofícios se tornam profissões, as profissões transformam-se em ocupações menos definidas e, no limite, a sociedade baseada em papéis enca-minha-se para se tornar uma sociedade baseada em tarefas⁵.

Outra dimensão da crise do trabalho, segundo Boutinet, está relacionada às identidades profissionais, diminuídas no que diz respeito às competências profissionais desenvolvidas; ocorre também cada vez mais que, em vez de a identidade pessoal ser reconhecida a partir da identidade profissional, o que se dá é que esta se sobrepõe àquela.

Uma terceira dimensão da crise do trabalho, para Boutinet, refere-se ao enfraquecimento profissional, no sentido da perda do sentimento de que seja possível que a ação mediante o trabalho surta reais efeitos transformadores da realidade; preso nas contradições de “uma hierarquia organizacional que não sabe o que quer ou converte tudo em seu proveito próprio” (Boutinet, 1999, p. 111) e de mecanismos socioeconômicos cada vez mais difíceis de penetrar e discernir⁶, o trabalhador acaba por assumir uma atitude de resignação, que leva ao cansaço e ao tédio.

Como última dimensão da crise do trabalho, Boutinet aponta uma contradição entre a mobilidade profissional objetiva, estimulada culturalmente em todos os níveis da vida em sociedade, e a subjetiva, que esbarra no temor da mudança alimentado pela incerteza; se a mobilidade profissional é promovida pela escolarização, vê-se impedida, na prática, pela crise do emprego, tornando-se acessível a uma minoria.

5 *Boutinet vê indícios de realização dessa mudança nas características da sociedade aventada originalmente por McLuhan ainda na década de 1960 (cf. McLuhan, 1962).*

6 *Comentando a instalação da burocracia no Estado moderno, MacIntyre observa: “[...] a principal justificativa dada para a intervenção do governo na sociedade é que o governo tem recursos em competências que a maioria dos cidadãos não possui. A iniciativa privada, de maneira semelhante, justifica suas atividades referindo-se à posse de recursos semelhantes em competências. [...] Os funcionários públicos e os administradores justificam a si mesmos e a suas pretensões de autoridade, poder e dinheiro, invocando a própria competência de administradores científicos da transformação social” (MacIntyre, 2001, p. 152).*

Das ideias de Arendt e Boutinet, fica implícito o papel desempenhado pelo desenvolvimento tecnológico tanto no impulso à produtividade do trabalho, levando a crer na vitória do *homo faber*, quanto na derrocada das pretensões modernas que deu origem à atual crise da ação e do trabalho.

Em suas reflexões sobre o trabalho, o papa João Paulo II (1984) chamava a técnica de “aliada do próprio trabalho gerada pelo pensamento humano”, entendendo-a como um conjunto de meios de que o homem se serve em seu trabalho, que o facilita, aperfeiçoa, acelera e multiplica. Mas também considerava a possibilidade sempre presente de que a mesma técnica se tornasse quase uma adversária, quando, pela mecanização, tira do homem “o gosto pessoal e o estímulo para a criatividade e a responsabilidade”, quando elimina postos de trabalho ou quando “mediante a exaltação da máquina, reduz o homem a ser escravo da mesma” (João Paulo II, 1984, p. 20; cf. Frigotto, 2001; 2005). Daí a insistência do pontífice em afirmar que as fontes da dignidade do trabalho estão principalmente em sua dimensão subjetiva, na medida em que “o primeiro fundamento do valor do trabalho é o próprio homem” (João Paulo II, 1984, p. 24).

A inserção maciça da ciência e da tecnologia em todos os níveis da economia teve efeitos diretos também sobre as formas de preparação para o trabalho, em que a supremacia das razões de mercado quase sempre levam à subversão do critério de subjetividade lembrado pelo papa.

Como observa Ferretti (2008), na origem de uma formação em larga medida subordinada às necessidades do mercado está, entre outros, o fato de a ciência ter-se transformado em insumo produtivo, na medida em que o conhecimento aplicado altera formas de produção e métodos de administração, gerando a necessidade de trabalhadores também detentores de conhecimento mais avançado. Para Pires (2003), o investimento em qualificação da mão de obra aparece também como uma tentativa de enfrentar o problema da falta de vagas de trabalho e da qualidade do emprego, agravado, em boa medida, pelo

mesmo fator tecnológico. A equação, porém, não pode ser concebida de um modo simplista: “Educação não gera emprego. A formação educacional exerce função essencial na regulação do acesso ao emprego e nas condições de ascensão profissional, sem que, com isto, possa influenciar as condições do lado da demanda do mercado de trabalho” (Pires, 2003, p. 88).

Manfredi (1999) observa que a concepção da qualificação como sinônimo de preparação do capital humano surgiu associada à ideia de desenvolvimento socioeconômico das décadas de 1950 e 1960. Naquele contexto, servia à finalidade de planejamento e racionalização dos investimentos do Estado em educação. A base para essa concepção seria a Teoria do Capital Humano, elaborada principalmente pelos economistas norte-americanos Theodore Schultz e Frederick H. Harbison, que entendiam que a resposta para a falta de pessoal capacitado para os pontos fundamentais no processo de modernização das economias estaria no progresso do conhecimento e no investimento em instrução (cf. também Frigotto, 2007).

Outra forma de conceber a qualificação também ligada às necessidades do mercado, descreve Manfredi, é a que se baseia no modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, segundo o qual o que determina e delimita a qualificação a ser dada é o posto ou função previamente estabelecido pela organização do trabalho.

Para a autora, porém, também a desqualificação é própria do processo de trabalho capitalista, em que as funções de trabalho devem ser rotinas passíveis de cálculo e de padronização, o trabalho deve ser executado com a máxima rapidez e o mínimo de gasto em mão de obra, e esta, por sua vez, precisa ser de fácil substituição. Nessa lógica, argumenta, as funções que exigem diferentes qualificações específicas tendem a ser divididas entre trabalhadores qualificados para funções separadas, o que leva, inexoravelmente, à fragmentação.

Borges (2006) aponta a dupla tendência do mundo empresarial de, por um lado, aumentar proporcionalmente o número de postos de

trabalho que exigem menor qualificação e, por outro, promover a rápida elevação da escolaridade média dos trabalhadores sempre que a exigência de qualificação se impõe. Dessa forma, observa, as empresas evitam depender de uma força de trabalho mais qualificada e escassa. Como consequência, o diploma assume o caráter de indicador indireto da qualificação do trabalhador.

Num cenário de desemprego elevado, em que a escolaridade média cresce num ritmo mais acelerado que o do crescimento de atividades que necessitam de trabalhadores mais qualificados, tende a ocorrer, então “uma desconexão progressiva entre a escolaridade dos trabalhadores [...] e as características dos postos de trabalho que ocupam, tornando-se mais frequentes situações de superqualificação” (Borges, 2006, p. 89).

Uma das explicações para a dificuldade que os trabalhadores brasileiros escolarizados enfrentam no mercado de trabalho, segundo a mesma autora, é o espaço periférico ainda ocupado pelo País na organização produtiva global, já que a exigência de mão de obra com elevada especialização técnico-científica tende a ser maior proporcionalmente nos países e partes de países mais desenvolvidos, em que se encontram os níveis mais altos de administração, os centros de pesquisa e desenvolvimento e os principais pontos de apoio técnico, científico e burocrático relacionados às atividades econômicas.

No entender de Silva (2009), “tecnologia”, “competência”, “habilidade” e “adequação ao mundo do trabalho” são as categorias que condensam o ideal de formação da última reforma curricular do ensino médio realizada no Brasil. Para ela, a concepção de tecnologia presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentadas mediante o Parecer 15/98 (MEC, 1998), é redutiva, na medida em que a tecnologia é encarada como “técnica a ser aplicada”, numa relação limitada e pragmática com o conhecimento científico.

Frigotto (1999) considera que as formações técnica e profissional voltaram a ser vistas, no Brasil, como a grande solução para inserir o País

na reestruturação produtiva posta em prática nas últimas décadas do século XX. Para o autor, o que difere da perspectiva da teoria do capital humano das décadas anteriores é que “o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem ‘habilidades básicas’ que geram ‘competências’ reconhecidas pelo mercado” (Frigotto, 1999).

Para o autor, dessa forma a educação e a formação técnico-profissional deixam de ser um direito subjetivo de todos, para transformar-se em serviços ou bens que devem ser adquiridos para competir no mercado produtivo (Frigotto, 1999; 2007).

Para Silva (2009, p. 449), o posto central ocupado pela ideia de competências no currículo, na medida em que tal ideia é “justificada e proposta pela via unidimensional do mercado”, produz o que a autora chama de formação administrada, enquanto tendente a ser “uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”.

MacIntyre, na década de 1970, refutava porém a ideia, defendida, entre outros, por Marcuse, segundo a qual a sociedade industrial adiantada, baseada fundamentalmente na tecnologia, seria altamente integrada, a ponto de todas as partes da sociedade sofrerem o domínio dos interesses do sistema total.

Segundo MacIntyre, embora seja claro que o avanço tecnológico e o investimento nesse sentido conduzam à expansão da sociedade industrial avançada e tal expansão tenha algum tipo de influência sobre todos os setores da ordem social, não é verdade que tudo se dê segundo um sistema bem integrado e coordenado. Assim, observa, “não é sem razão que muitos têm um sentido de impotência. Eles são impotentes. Mas não porque sejam dominados por um bem organizado sistema de controle social. É a falta de controle que está no cerne da ordem social, e os governos centrais refletem essa impotência mais claramente do que nenhum outro” (1973, p. 83-84).

Tal é, portanto, em linhas gerais, o contexto em que se dá a oscilação das diretrizes oficiais da educação brasileira em torno da formação profissional: uma cultura e uma estrutura econômica em que vigora a

celebração do trabalho enquanto atividade destinada à satisfação das necessidades vitais, e em que a dimensão criadora e transformadora transfere-se quase exclusivamente para a tecnologia, reduzida em seu conceito e afastada de seu sujeito; em que o excedente da força de trabalho, objetivado, transforma-se também em produto, a ser contingenciado como qualquer outro insumo; em que, em decorrência, se dá um desgaste crescente da posição ocupada pelo homem enquanto trabalhador, sujeito a uma crise de sua ação e das condições de exercício profissional e de emprego; em que a preparação para o trabalho e em certa medida a própria formação geral passam também a ser reguladas por estratégias de mercado; em que, porém, tais estratégias, ao contrário de se integrar a um sistema bem coordenado, possuem um enorme componente accidental, por mais que o neguem os gestores da atividade pública e privada.

2.3. Formação técnica e formação geral, divisão e integração

As passagens recentes mais relevantes da oscilação a que me venho referindo no capítulo sintetizam-se em alguns marcos legais:

- a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Brasil, 1996);
- o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1997);
- a Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica) (MEC, 1997);

- o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 e dá outras providências (Brasil, 2004);
- a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008).

De fato, no que diz respeito ao ensino técnico, foco deste capítulo, a LDB de 1996 dizia originalmente, no artigo 36, § 2º, que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996).

Com isso, indicava ainda uma integração entre a formação profissional e a formação geral. Porém, poucos meses depois da promulgação da LDB, o Decreto nº 2.208 estabelecia, em seu artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997).

Esse decreto, regulamentado em seguida pela Portaria nº 646 do MEC, dava fim, assim, à integração das modalidades regular e técnica do ensino médio, estabelecendo apenas as formas concomitante e sequencial. Anos mais tarde, na sequência de intenso debate entre educadores, dirigentes e consultores de sindicatos, organizações não governamentais e instituições empresariais (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), o Decreto nº 5.154/04 alteraria essa disposição, restabelecendo a possibilidade de integração entre a educação profissional técnica e o ensino médio, ao dispor no § 1º que

a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o

ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004).

Tais disposições foram mantidas, alguns anos mais tarde, pela Lei nº 11.741/08. Num espaço de sete anos (entre 1997 e 2004), a eliminação da forma integrada de formação profissional técnica no nível médio provocou mudanças radicais e duradouras nas estruturas de ensino, dando razão a quem enxerga como levadiço o terreno da educação profissional: “A educação profissional é marcada por bruscas rupturas e transições na sua sistemática de funcionamento, e nas formas de gestão e organização escolar. Essa descontinuidade provoca uma insegurança geral; demanda contínuas reformulações de projetos político-pedagógicos e institucionais em curso, além de comprometer [...] identidades já conquistadas” (Silva; Marques, 2007, p. 136-137).

Para além da questão da forma de articulação de ensino profissional técnico e ensino médio, reconfigurada ao longo do tempo como apontado, a LDB contém outras indicações de uma mudança de concepção que não podem passar despercebidas. Segundo Nascimento (2007), a LDB, ao considerar o ensino médio a etapa final da educação básica, dá a esse nível de ensino uma característica de terminalidade, diferentemente de sua concepção como preparador para o prosseguimento dos estudos e habilitador para o exercício da profissão técnica, própria da LDB de 1971 (Brasil, 1971). Para o autor, além disso, a re-

forma aplicada pelo Decreto nº 5.154/04 mantém a dualidade estrutural do ensino médio, ao não integrar de forma efetiva as instituições de ensino e os currículos das esferas propedêutica e profissional.

Prado (1997) critica aspectos mais gerais da LDB, sublinhados aqui pela influência que têm também sobre a maneira de entender e praticar o ensino técnico. Em primeiro lugar, o autor aponta a falta de uma definição, em todo o corpo da lei, do que vem a ser educação, principal objeto da peça legislativa. Nem também é dito, observa, que a educação é um direito da pessoa humana, como vinha explicitado, por exemplo, na Lei nº 4.024, de 1961 (Brasil, 1961), em seu artigo 2º: “A educação é direito de todos”. Para Prado, “a omissão não é falha ou esquecimento”, mas “percebe-se claramente a intenção estatista: é o Estado que tem o ‘direito’ de educar a criança, isto é, o direito de tutelá-la, a enquadrá-la na condição de sua servidora” (Prado, 1997, p. 33).

O autor sustenta sua interpretação recorrendo ao Título III da LDB, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”. O primeiro artigo desse título, em vez de tratar do direito à educação, parte diretamente para o dever de educar; como se não bastasse, esse dever, observa Prado, não se caracteriza no texto da lei como um dever do Estado perante a pessoa, mas como dever do Estado para consigo mesmo.

Prado aponta ainda na LDB a ausência de expressões como “formação da pessoa” ou “formação do homem”, preferindo o texto referir-se sempre ao “cidadão”. No entender do autor, “o nome é nobre e está na moda, mas exprime apenas a relação da criatura humana com a cidade ou a sociedade” (Prado, 1997, p. 33).

Ante um perspectiva em tantos sentidos tão reduzida da educação, dada por sua maior lei reguladora, e os condicionamentos culturais e econômicos em que se insere, é bastante compreensível que alguns estudiosos tendam a refutar a própria possibilidade de integração plena entre a formação geral e a formação técnica — ou, de um outro ponto de vista, entre o homem todo e seu trabalho.

Para Pires (2003, p. 90), a busca do equilíbrio entre cultura geral e cultura técnico-especializada no contexto mais recente tem pendido em favor do ensino profissionalizante, dado o imperativo de “atender às necessidades do mercado de trabalho e alocar de forma mais eficiente os recursos disponíveis”, que leva o ensino propedêutico a obter cada vez mais um “caráter acessório”.

Frigotto (2004) defende que o ensino médio deva ter como eixo central a articulação entre ciência, cultura e trabalho, não podendo estar vinculado imediatamente nem às exigências do mercado de trabalho nem à função de preparação para o vestibular. Ao contrário disso, o que prevalece, no entender do autor (Frigotto, 2007), é que na prática esse nível de ensino mostra-se como indicador claro de uma opção pela formação para o trabalho simples, sem a preocupação de estabelecer as bases de ampliação da produção científica, técnica e tecnológica do País.

Todos os grandes obstáculos que se apresentam contra o intento de integrar de maneira plena os dois tipos de ensino podem não ser senão o reflexo de um modo também fragmentado, próprio da sociedade moderna e contemporânea, de conceber a formação. Para López Quintás (2003), a formação verdadeira consiste em dispor de discernimento, o qual só é alcançado quando o indivíduo conhece a lógica que rege internamente os diferentes processos humanos. Nesse sentido, formar-se significa compreender que estabelecer formas elevadas de unidade com as realidades circunstantes constitui o ideal da vida, de modo que o ponto de partida do processo de formação é olhar ao redor, contemplar profundamente as realidades e distinguir o papel de cada uma (López Quintás, 1999).

É também nos termos unidade e realidade que Giussani fundamenta sua concepção educativa. Partindo da definição de Joseph A. Jungmann (1939 apud Giussani, 2004), que considera a educação “introdução à realidade total”, o autor observa como de modo geral “o caráter predominantemente analítico dos programas abandona o estudante diante de uma heterogeneidade de coisas e de uma contradição

de soluções que o deixam, na medida da sua sensibilidade, desconcertado e aviltado de incerteza” (Giussani, 2004, p. 54).

Para Giussani, de fato, a educação não é possível sem a certeza de uma hipótese de explicação da realidade como ponto de partida, ou, em outros termos, a certeza de um significado. É só daí, segundo ele, que “pode acontecer aquele admirável irromper de descobertas, aquela admirável sucessão de passos e aquela cadeia de contatos que definem o desenvolvimento, a educação de um ser” (Giussani, 2004, p. 50).

Para além da descontinuidade que provoca uma insegurança geral (Silva; Marques, 2007), é na insistência sobre a unidade na realidade que se baseia qualquer caminho educativo profícuo também na perspectiva da formação técnica. Esta pesquisa sobre a leitura — ponte natural entre o mundo da formação geral e o mundo da formação técnica — é uma tentativa de contribuir com o investimento na unidade.



CAPÍTULO 3

O hábito de leitura do técnico em formação

Neste capítulo, as considerações teóricas feitas anteriormente sobre a leitura — de sua gênese à relevância de seus efeitos, passando pelo modo como se desenvolve — e sobre o técnico e seu contexto geral de formação e atuação servirão de base para a análise e discussão dos dados obtidos mediante pesquisa empírica junto a alunos do ensino técnico.

Os dados foram obtidos por intermédio de questionário de perguntas abertas aplicado nos meses de abril, junho e julho de 2009 junto a diferentes turmas e escolas de ensino técnico da Grande São Paulo. O acesso ao público que veio a se tornar sujeito desta pesquisa deu-se a partir de contatos pessoais do pesquisador com professores de diferentes colégios e com a equipe de direção de uma das escolas. Desse modo, o *corpus* obtido não se constitui em amostra, por não obedecer a critérios de representatividade e controle; forma, antes, o recorte de um momento do cotidiano da formação técnica.

Da pesquisa fizeram parte catorze turmas de três diferentes escolas, uma particular e duas públicas. Da escola particular, duas turmas foram submetidas ao questionário, num total de 28 sujeitos; numa das escolas públicas, uma única turma contribuiu com 10 respostas; na segunda escola pública, onze turmas devolveram 194 respostas. No total de 232 sujeitos de pesquisa há alunos dos períodos vespertino (106) e noturno (126).

O questionário compôs-se de cinco perguntas. As duas primeiras levantavam a idade e o curso técnico frequentado. As três seguintes buscavam dados sobre o hábito de leitura, em três instâncias: a das

leituras efetivas (experiência), a das leituras desejadas para o âmbito escolar (anseios) e a das ideias gerais de cada sujeito sobre a leitura (imaginário). Esta foi a formulação das três últimas questões:

- a) O que você tem lido, seja por gosto, seja por obrigação? Considere qualquer tipo de leitura, não apenas de livros.
- b) O que poderia ser lido em sala de aula, na sua opinião?
- c) Comente o que desejar sobre leitura.

Ao elaborar um questionário tão sucinto, a ideia era obter, com as respostas à primeira pergunta, um diagnóstico básico do quanto a leitura é ou não um hábito na vida desse grupo de alunos em formação técnica que veio a formar o conjunto de sujeitos da pesquisa. A partir das respostas à segunda questão, o pesquisador quis identificar quais são as expectativas dos sujeitos da pesquisa em relação ao hábito de ler: se leem, que interação desejariam ver entre suas preferências de leitura e a formação recebida; se não leem, como se sentem diante disso. Mediante as respostas à terceira pergunta, que dá mais espaço aos discursos pessoais dos sujeitos de pesquisa, o pesquisador pretendeu levantar o imaginário em torno da leitura, com pistas sobre elementos que facilitam ou dificultam o exercício de ler.

3.1. Dados obtidos

A faixa etária com maior representatividade na pesquisa foi a de 16 a 25 anos. As idades predominantes eram as de 16 anos, com 58 ocorrências (25% do total), e 17 anos, com 50 ocorrências (21,5%), seguidas, não tão de perto, pelas idades de 18 anos (22 ocorrências, ou 9,5%) e de 19 anos (20 ocorrências, ou 8,6%).

Não havendo de antemão uma tentativa de abranger um número mais significativo e variegado de cursos, a pesquisa logrou casualmen-

te um equilíbrio entre alunos de áreas relacionadas às ciências humanas (administração, logística, secretariado e segurança do trabalho) e de uma área eminentemente exata (informática), com percentuais de 47,4% e 52,6%, respectivamente.

Cruzando as informações sobre faixa etária e curso técnico frequentado, evidenciou-se que o sujeito prevalecente na pesquisa foi o adolescente ou adulto jovem estudante do curso técnico de informática. Tomada a soma da segunda, da terceira e da quarta maiores representações, reforçou-se a predominância da faixa etária de 16 a 25 anos e reapareceu uma parte do equilíbrio não predeterminado entre ciências humanas e exatas: enquanto os alunos de informática entre 16 e 25 anos representavam 43,1% do total de sujeitos de pesquisa, os de administração, logística e secretariado de mesma faixa etária atingiam, juntos, 33,1%.

A partir das respostas à terceira questão, estabeleceu-se a leitura declarada ou efetivamente cultivada pelos sujeitos pesquisados. Ao categorizar as leituras habituais, seguiu um critério de distribuição das respostas que levava em consideração primordialmente o *tipo de mídia* em que se encontravam os textos lidos (impresa ou eletrônica, com suas subcategorias) e também a ausência dessa discriminação.

Outros critérios poderiam ter norteado a classificação das leituras, como, por exemplo, a natureza ficcional ou não ficcional dos textos lidos. A opção recaiu sobre os tipos de mídia por possibilitar uma certa avaliação das possibilidades de acesso aos textos e de uma tendência em prol de alguma mídia específica. A exaltação dos meios eletrônicos como forma de reconquista do leitor ou repetidas profecias a respeito da extinção iminente dos jornais impressos e, mais recentemente, do livro em papel tendem a formar mitos que poderiam enviesar uma busca por entender um pouco mais o hábito de leitura num âmbito qualquer — o mesmo valendo, portanto, no caso concreto desta pesquisa, que se debruçou sobre a assiduidade à leitura de alunos do ensino técnico.

Para não perder parte importante da riqueza sugestiva das respostas, decidi por estabelecer subcategorias que contemplassem desde as declarações mais genéricas até as especificadas de modo extremamente concreto. Assim, na síntese das respostas, houve espaço também para a indicação de obras, autores e temas específicos.

As leituras habituais mais declaradas foram de livros (com 156 declarações), de revistas (66), de jornais (60), de textos variados na internet (31), de apostilas (21) e de quadrinhos (21).

Um outro modo de contagem dos praticantes de determinadas modalidades de leitura obedece a um critério de superposição de leituras. Observei que 50 sujeitos da pesquisa declararam ler mais de uma categoria de textos, mas o fizeram apenas de modo genérico, enquanto 47 sujeitos se dizem também habituados à leitura de mais de uma categoria de textos, mas dão indicações específicas de títulos lidos.

Os conteúdos das respostas à quarta questão, a respeito das leituras desejadas para a sala de aula, foram classificados em algumas grandes categorias: o *tipo de mídia*, com as respostas de teor mais genérico, o *perfil da leitura*, compreendendo as respostas que se ativeram às características que deve ter a coisa a ser lida, o *gênero da leitura*, a *temática da leitura*, *títulos e autores* específicos e, enfim, *opiniões genéricas* de respondentes que ou não quiseram ou não souberam propor leituras para o âmbito escolar.

As leituras desejadas mais declaradas foram as de temas relacionados ao curso (70 declarações), revistas (39), jornais (33), temas de atualidade (33), notícias e reportagens (23) e livros (18).

A quinta e última pergunta solicitava uma opinião geral e pessoal sobre a leitura. Os dados obtidos foram distribuídos sob as categorias amplas da *relevância da leitura*, dos *efeitos da leitura*, de *juízos sobre a leitura*, de *declarações sobre o hábito de leitura* e de *abstenções*, por recusa ou sentimento de incapacidade para opinar.

As respostas mais frequentes diziam respeito à leitura encarada como modo de aquisição de conhecimento (49 declarações), como

algo importante ou muito importante (29), como algo que não deveria ser imposto (26), como meio de aprendizagem (24) e como ferramenta para o aprimoramento da escrita (22).

3.2. *Leitores assíduos*

Tendo mais de uma vez ao longo destas páginas frisado que o desenvolvimento da leitura, enquanto qualidade do exercício e proveito para quem lê, assenta fortemente sobre a vivência da leitura, é chegado o momento de avaliar tal vivência num agrupamento de pessoas unidas como sujeitos de pesquisa pela característica de serem, todas, alunas de cursos técnicos. O primeiro passo, nesse sentido, é responder a uma questão básica: em que medida são esses sujeitos leitores assíduos?

Antes de dar essa resposta, devo explicitar o critério que adotei para detectar a assiduidade dos leitores.

De modo geral, as pesquisas sobre o hábito de leitura identificam como leitor aquele que leu pelo menos um livro num determinado período antecedente ao questionamento. É assim, por exemplo, na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que considera leitores “aqueles que, no momento da entrevista, declararam ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores” (AMORIM, 2008, p. 26).

A pertinência desse critério é evidente, se considerada a maneira como um hábito se forma. Um hábito pode ser entendido como uma maneira usual de fazer alguma coisa ou como a própria ação que se torna “frequente e costumeira por ter sido realizada muitas vezes” (Boehner; Gilson, 2000 apud Assis, 2005). Desse modo, o *tempo* e o *empenho* são fatores cruciais para a formação de um hábito, e uma pesquisa que focalize a execução de um gesto num intervalo determinado de tempo que desemboque no momento presente tem condições de surpreender em ação essas duas variantes.

Lauand (1994; 2003) alerta contra a possibilidade de associar a ideia de hábito pura e simplesmente ao condicionamento ou à domes-

ticação. De fato, lembra, o verdadeiro sentido desse termo é o que lhe dá Tomás de Aquino⁷, na esteira do pensamento de Aristóteles⁸, ao conceituar hábito como uma qualidade autoadquirida e livremente desenvolvida, ou, como sintetiza outro autor, “uma disposição firmada no tempo de responder de forma virtuosa ou viciosa às circunstâncias externas” que afetam a pessoa (ASSIS, 2005, p. 109). Enquanto virtude, o hábito facilita e aperfeiçoa a ação, aperfeiçoando dessa forma também o próprio homem (cf. LAUAND, 1994; 2003).

Ao realizar esta pesquisa, também não me afastei desse critério geral para a determinação do hábito da leitura, que implica tempo e empenho. A terceira das cinco perguntas do questionário — a primeira que tange diretamente o tema da leitura — diz textualmente: “O que você tem lido, seja por gosto, seja por obrigação? Considere qualquer tipo de leitura, não apenas de livros”. A escolha da locução verbal “tem lido” vem ao encontro da necessidade de fotografar a leitura feita nos últimos tempos, embora não seja delimitado o arco temporal em que a ação de ler se efetivou. Há ainda na formulação da questão uma dupla tentativa de ampliar o leque de possibilidades de resposta, na busca por não deixar escapar a experiência efetiva do respondente: em primeiro lugar, sugerindo ao sujeito da pesquisa que não deixe de levar em consideração aquelas leituras que podem não dar-lhe tanto prazer, mas fazem parte de seu contato cotidiano com os textos escritos; em segundo lugar, especificando que o objeto pelo qual se interessa a pesquisa não é tão somente o livro, mas qualquer modalidade de leitura praticada.

Na elaboração do instrumento de pesquisa e nos critérios de análise dos dados recolhidos, porém, uma peculiaridade do universo de sujeitos pesquisados sugeriu não apostar nem na formulação tradicional da pergunta direta sobre a leitura feita nos últimos tempos nem na contagem de sujeitos leitores pela simples resposta positiva. Afinal,

7 *Por exemplo, em:* In X. libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio (ou: Commentaria in libros Ethicorum Aristotelis).

8 *Na Metafísica.*

sendo todos os indivíduos aqui pesquisados estudantes, a possibilidade de afloramento de uma resposta positiva, indicando qualquer prática da leitura, seria quase total. Enquanto tais, algo os estudantes devem ler (de fato, apareceram apenas 5 declarações de nenhuma leitura, ou 2,1% de um universo de 232 sujeitos de pesquisa).

Para escapar a esse enviesamento da análise, o pesquisador procurou outras maneiras de identificar, de forma o mais objetiva possível, a existência de um hábito, como empenho vivido no tempo. Sem descartar a análise de conteúdo do conjunto das respostas, em busca de indícios textuais e subentendidos, como mais à frente será observado, foi eleito como modo de distinção entre pessoas que têm a leitura como hábito e aquelas que apenas circunstancialmente tangem o texto escrito a *sobreposição de modalidades de leitura*. Sobreposição de modalidades, não acúmulo de coisas lidas, pois o pesquisador não pretende defender a ideia de que um leitor assíduo é um “devorador” de textos; a assiduidade da leitura, aqui, é entendida como cotidianidade, ou seja, como atividade incorporada à normalidade da vida.

E isso porque, uma vez apreendido o código, mediante a alfabetização, todo o fenômeno da leitura implica a busca de um significado, tenha ou não o sujeito uma qualquer imagem prévia desse significado procurado. Em outros termos, todo ato de leitura pode ser caracterizado como “leitura para”, tendo apenas como pano de fundo o fato de ser “leitura de”. Assim, não é possível encontrar grandes leitores que sejam leitores “de livros”, distinguindo-se de outros que seriam leitores especialistas “de revistas” ou “de quadrinhos”, e assim por diante. De fato, não é raro encontrar no testemunho de leitores assíduos frases como esta, que aparece numa das respostas colhidas na presente pesquisa⁹:

9 *Toda vez que apresento a transcrição literal de trechos das respostas dos sujeitos de pesquisa, assinalo o código mediante o qual identifiquei as folhas de respostas. Assim, este trecho pertence à ficha número 7 da turma K, letra que lhe foi atribuída simplesmente por se tratar da décima primeira turma de alunos respondentes. Acrescento ao código, ainda, o curso frequentado pelo sujeito de pesquisa, de acordo com estas abreviaturas: ADM, para Administração; INFO, para Informática; LOG, para Logística; SECR, para Secretariado; SEGT, para Segurança do Trabalho.*

[K07-INFO] Gosto de ler tudo, até bula de remédio [...].

É uma expressão exagerada, até pelo emprego do verbo *gostar* nesse contexto, mas que remete à ideia da necessidade da leitura em qualquer circunstância, tendo, nesse sentido, a palavra *tudo* como seu termo mais relevante. O que alguém busca obter por meio da leitura — seja lá o que for — encontra-se num “lugar”, genericamente denominado texto, que tem como única prefixação o fato de ser expresso mediante um código alfanumérico ou ideográfico. Esse lugar não é o livro, não é a apostila, não são os protocolos da internet. Daí a opção por apostar no critério de sobreposição de modalidades de leitura como garantia de uma mínima objetividade na classificação dos sujeitos de pesquisa como leitores assíduos ou não assíduos.

Assim, 97 leitores, pelo critério aqui empregado, poderiam ser apontados como assíduos. Numa segunda análise, considerando apenas os sujeitos de pesquisa que, além de declarar mais de uma modalidade de leitura, citavam títulos específicos de obras lidas, fosse qual fosse sua natureza, reduzi esse número a 47 leitores, aos quais, de modo um pouco mais confiável, sempre segundo o método adotado nesta pesquisa, seria possível atribuir o grau de assiduidade.

Além desses sujeitos, destacados segundo o critério de sobreposição de modalidades de leituras, outros 39, a princípio excluídos, mostraram no conjunto de suas respostas indícios que levam a crer que sejam leitores habituais. Entre os indicadores considerados para essa classificação, destaco: a quantidade de títulos específicos nomeados, mesmo quando pertencentes a uma única modalidade de leitura; a variedade de temas representados por esses títulos; a eleição de conteúdos preferidos (sobretudo não coincidentes com as leituras solicitadas pelo curso); a qualidade da escrita; a capacidade de correção do próprio texto, para melhor expressão do pensamento; a profundidade de reflexão; o emprego de referências em seu texto; uma sobreposição de modalidades de leitura não declarada, mas implicada na resposta;

a declaração de assiduidade e de disposição a qualquer tipo de leitura, embora sem especificações.

Essas duas formas de contar os leitores assíduos, somadas, revelam entre 86 e 136 sujeitos de pesquisa habituados a ler (86, se somados os 39 positivamente identificados mediante a análise de conteúdo do conjunto das respostas aos 47 leitores que, além de declarar mais de uma modalidade de leitura, também apresentavam títulos de obras lidas; 136, se, a esses, forem acrescentados os outros 50, que apenas se declararam adeptos de diferentes modalidades de leitura). No conjunto dos sujeitos de pesquisa (232), esses números representam 37% e 58,6%, respectivamente.

Tais cifras precisam ser relativizadas para uma melhor interpretação. Dados apurados em 2004 por uma reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* (ARRUDA, 2004) indicavam que cerca de 33% dos brasileiros apreciava a leitura de livros, enquanto 61% tinha muito pouco ou nenhum contato com livros. Outra pesquisa, realizada em dezembro de 2009 pela Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2010; O GLOBO, 2010), apontava que 23% das pessoas declaravam ter lido pelo menos um livro no último ano; entre os jovens de 16 a 24 anos, esse percentual crescia para 34%; 60% diziam não ter o hábito de leitura; 22% declaravam não gostar de ler. A terceira e mais recente edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro (FAILLA, 2012), realizada em 2011, revela que a leitura ocupava naquele período parte do tempo livre de 28% dos brasileiros; 50% declaravam ter lido ao menos um livro nos três meses que antecederam a pesquisa (esse é o critério pelo qual é identificado o leitor nessa pesquisa); os resultados apontavam ainda uma evolução no que diz respeito à leitura de livros no Brasil: se em 2000 (primeira edição da pesquisa) o brasileiro lia em média 1,8 livro/ano, foi constatada uma média de 3,7 livros/ano em 2007 (segunda edição) e de 4 livros/ano em 2011 (terceira edição).

Tomando como referência apenas essas três fontes de informação, com abrangência e critérios diferenciados entre si e em relação aos

aqui adotados, é possível notar que a leitura tem estado presente na rotina dos brasileiros na última década num percentual que varia de 23% a 50%. Pelo primeiro critério de identificação dos estudantes do ensino técnico habituados à leitura usado na presente pesquisa, mais excludente, o resultado está compreendido nessa faixa (37%); pelo segundo critério, menos excludente, a porcentagem (58,6%) supera, mas não muito, o mais alto percentual mencionado por essas pesquisas. Nas próximas partes desta análise, considero os números obtidos mediante o critério menos excludente.

Os 136 leitores considerados assíduos distribuem-se entre os cursos técnicos representados na pesquisa da seguinte forma: 37 de Administração (86% dos frequentadores desse curso), 7 de Segurança do Trabalho (77,8%), 20 de Logística (60,6%), 14 de Secretariado (56%) e 58 de Informática (47,5%).

A menor assiduidade à leitura registrada entre os alunos do curso de Informática não surpreende, dada a maior inclinação desses estudantes para as ciências exatas. Também os percentuais altos de assiduidade dos alunos de Administração, Segurança do Trabalho e Logística correspondem ao esperado; especialmente no segundo caso, o exercício de leitura é bastante solicitado pelo forte componente normativo desse tipo de formação e atividade profissional.

Para fundamentar a percepção a respeito das vantagens de aprimoramento do hábito de leitura em relação às atividades inerentes a cada profissão técnica representada nesta pesquisa, convém observar os perfis profissionais definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do MEC. Assim, segundo o Catálogo, o técnico em Administração,

executa as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais (MEC, 2009).

A presença instrumental da leitura é evidente na confecção de documentos, na execução de protocolos e atividades de arquivo. A expressão “sistemas de informações” é ainda mais eloquente, por fazer referência a um conjunto complexo de dados, só acessíveis em sua totalidade a quem está acostumado ao ato de ler.

Segundo o MEC, o técnico em Logística

aplica os principais procedimentos de transporte, armazenamento e logística. Executa e agenda programa de manutenção de máquinas e equipamentos, compras, recebimento, armazenagem, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos. Colabora na gestão de estoques. Presta atendimento aos clientes. Implementa os procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico (MEC, 2009).

Embora o domínio da leitura esteja fortemente implicado na maior parte das tarefas previstas, o caso que mais chama a atenção, aqui, é o da implementação de procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho. Só mediante o acesso a documentos escritos é possível o pleno conhecimento dos procedimentos a serem implantados; o caráter normativo desses textos não implica que, sendo conhecidos uma vez, dispensem o exercício de reaproximação e reinterpretção; muito pelo contrário: o avanço tecnológico e a expansão das empresas tende a gerar novas normas ou a aprofundar as especificações das já existentes.

O técnico em Secretariado, por sua vez,

organiza a rotina diária e mensal da chefia ou direção, para o cumprimento dos compromissos agendados. Estabelece os canais de comunicação da chefia ou direção com interlocutores, internos e externos, em língua nacional e estrangeira. Organiza tarefas relacionadas com o expediente geral do secretariado da chefia ou direção. Controla e arquivava documentos. Preenche e

confere documentação de apoio à gestão organizacional. Utiliza aplicativos e a internet na elaboração, organização e pesquisa de informação (MEC, 2009).

Novamente, são muitas as atividades em que o domínio da leitura é imprescindível, pois a organização e o controle de uma agenda, por exemplo, implica uma capacidade de registro e interpretação que não se presta a equívocos, o mesmo valendo em relação ao controle e ao arquivamento de documentos, ao preenchimento e à conferência de documentação. Aqui, o elemento que mais chama a atenção é a “pesquisa de informação”, atividade que a pessoa habituada à leitura consegue desempenhar com plena eficiência; de fato, a chamada falta de iniciativa, um dos piores defeitos a apontar num profissional que, como este, emprega a maior parte de seus esforços em facilitar o desempenho profissional de outros, muitas vezes se deve mais à incapacidade de lidar autonomamente com a informação que a qualquer desvio de atitude.

O técnico em Segurança no Trabalho

atua em ações prevencionistas nos processos produtivos com auxílio de métodos e técnicas de identificação, avaliação e medidas de controle de riscos ambientais de acordo com normas regulamentadoras e princípios de higiene e saúde do trabalho. Desenvolve ações educativas na área de saúde e segurança do trabalho. Orienta o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC). Coleta e organiza informações de saúde e de segurança no trabalho. Executa o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA). Investiga, analisa acidentes e recomenda medidas de prevenção e controle (MEC, 2009).

Se o acompanhamento de normas e princípios requer claramente o domínio da leitura, as atividades de desenvolvimento de ações educati-

vas e de recomendação de medidas de prevenção e controle trazem implícita uma capacidade de interpretação e expressão que só é plenamente desenvolvida mediante um contato constante com o texto escrito.

Por fim, o técnico em Informática

desenvolve programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados (MEC, 2009).

É próprio dessa profissão o contato com objetos físicos, como os equipamentos que dão suporte à computação, e virtuais, como as linguagens de programação e os dados que conformam os programas a suas finalidades específicas. Destaca-se nesse profissional, portanto, o domínio do raciocínio lógico-matemático. No entanto, se a dimensão da leitura, aqui, parece restringir-se às linguagens próprias da computação e aos chamados tutoriais de programas e equipamentos, seu desenvolvimento mais amplo no profissional só pode acrescentar em termos de velocidade interpretativa, criatividade e capacidade de adaptação das soluções computacionais às necessidades sempre variáveis dos ambientes concretos.

Finalizo esta etapa da análise com algumas observações sobre as modalidades de leitura dos leitores considerados assíduos. A combinação de modalidades mais usual, tanto para os leitores que declararam títulos específicos quanto para os que fizeram uma afirmação genérica, é a da leitura de jornais, livros e revistas (22 leitores), seguida das combinações livros e revistas (15) e jornais e livros (11).

A modalidade “livro” estava, portanto, presente nas três primeiras posições, além de aparecer em 15 das 23 combinações encontradas e

em 78 das declarações. É claro que o resultado não surpreende pela categoria “livro” em si, mas pelo fato de essa supremacia contrariar uma tendência que se vem difundindo a acreditar na suplantação desse meio pelas modalidades eletrônicas de leitura. E essa surpresa é reforçada pelo aparecimento da internet apenas a partir da quarta posição, em 13 das 23 combinações e em apenas 26 declarações.

A segunda e a terceira modalidades mais destacadas são revistas, em 13 das 23 combinações, com 62 declarações, e jornais, em 11 das 23 combinações, com 57 declarações. Dada a forte competição entre os jornais impressos e os noticiários da internet, esse é também um resultado não tão óbvio, em especial em meio ao público jovem.

Um outro resultado que merece ser sublinhado é a relativamente pequena aparição dos quadrinhos entre os leitores considerados assíduos: 9 das 23 combinações, com apenas 15 declarações. Especialmente entre os jovens, essa é uma modalidade de leitura que normalmente serve de trampolim para outras formas mais exigentes. Sua pequena difusão pode ser interpretada de diferentes formas: positivamente, como um indício de maturidade do domínio de leitura desse público, que mais cedo se direciona para os livros, as revistas e os jornais; negativamente, como indicador de que o acesso ao mundo da leitura vai-se dando sem o auxílio de um prelúdio de característica tão lúdica como esse, que tende a tornar o treinamento para a leitura mais prazeroso e a passagem para textos complexos mais natural.

3.3. A leitura, segundo leitores assíduos e não assíduos

Feitas as anteriores considerações sobre a assiduidade à leitura, nesta última parte dou espaço à palavra dos sujeitos da pesquisa. Nas categorias de classificação dos discursos, estão representados todos os 232 estudantes que responderam à pesquisa, considerados assíduos

ou não à leitura. As vozes destacadas são as que melhor sintetizam cada aspecto comentado¹⁰.

a) Leitura obrigatória

Um bom número de sujeitos de pesquisa fez observações a respeito da obrigatoriedade de ler que caracteriza a leitura escolar. A configuração da segunda pergunta do questionário pode ter influenciado esses comentários: “O que você tem lido, seja por gosto, seja por obrigação? Considere qualquer tipo de leitura, não apenas de livros”. Seja como for, fica patente um desconforto ante a forma como o exercício de leitura é proposto no ambiente escolar, não excluído o do ensino técnico.

Parte dos protestos é dirigida contra a literatura de ficção exigida nos vestibulares, que condiciona a proposta de leitura feita aos estudantes nos anos do ensino médio. Assim, parte relevante das posições assumidas diante da obrigatoriedade da leitura diz respeito a uma autoimagem dos estudantes como alunos do ensino médio regular, mais que como técnicos em formação. Para aqueles que responderam às questões vendo-se primordialmente como alunos do ensino técnico, como será visto mais adiante, as queixas contra a obrigatoriedade por vezes dão lugar à reivindicação de maior quantidade de leitura, mas muito mais determinada pela especificidade de formação profissional escolhida.

Uma imagem forte entre os alunos que se rebelam contra a obrigatoriedade da leitura é a identificação dos clássicos da literatura com algo incompatível com a época em que vivem. Assim, são comuns respostas como estas à questão sobre o que desejam ler em sala de aula:

[A08-INFO] Livros mais atuais que não sejam clássicos da literatura. (17 anos)

¹⁰ Os textos são transcritos literalmente, sem nenhuma correção de grafia ou pontuação. Para melhor contextualização das respostas, aponto a idade dos estudantes, entre parênteses, ao final de cada declaração.

[B03-INFO] Livros que não seja classico (ex: Iracema), o aluno deve ler livros atuais. (17 anos)

Para boa parte dos sujeitos da pesquisa, o simples fato da obrigatoriedade das leituras justifica a aversão. Para casos como esses, o gosto pessoal é o único critério pelo qual vale a pena se aproximar dos textos. Alguns exemplos:

[B08-INFO] Eu gosto de ler sobre coisas que eu gosto e que sejam por gosto e não por obrigação; não gosto das leituras da escola, de literatura. (16 anos)

[B03-INFO] As pessoas, ou os alunos, devem ler, apenas o que gostam e não o que são obrigados, ler obrigado é ridículo. (17 anos)

[G18-LOG] As pessoas não gostão muito de ler, eu acho que não escola deveria fazer a gente ler livros que realmente gostamos. (18 anos)

Mais um exemplo, como registro de ênfase, revelada nas respostas às três últimas perguntas do questionário, transcritas aqui na íntegra:

[B01-INFO] Eu as vezes leio revista, mas não sou muito “fam” de ler, não é obrigação.

Cada um lê o que quiser não é obrigação nenhuma ler, mas é bom. Leitura não é obrigação de ninguem, mas tem tanta gente querendo ler, mas não pode porque não sabe. (16 anos)

Alguns estudantes procuram justificar sua posição, referindo-se aos efeitos nocivos da prática da imposição das leituras:

[C14-ADM] Forçar alunos a lerem livros de temas sem interesse, apenas porque cai em vestibular é errado, isso faz o aluno

ficar desinteressado e acabar não se interessando por leituras em geral. (15 anos)

Há quem acredite que a vontade e a necessidade podem conduzir as pessoas a lerem a literatura exigida pelos vestibulares ou mesmo a se dedicarem a outras leituras que contrastem com os interesses pessoais:

[B18-INFO] Quando a leitura é obrigada, ela se torna chata, assim não deveria ter leitura por obrigação nas escolas porque se o aluno quer passar em uma boa universidade e que precise destes livros com certeza ele vai ler todos os livros, porque ele quer e assim ele não vai ser obrigado, vai ser um desejo de passar na universidade. Quando agente quer alguma coisa temos que fazer sacrifícios [...]. (17 anos)

[C03-ADM] [...] As vezes temos que ler coisas que não são de nossa preferencia, porém importante para o nosso futuro. Apesar de nem tudo que se lê agradar aos nossos interesses, é importante que nós tenhamos uma percepção de até onde podemos deixar de ler algo que seja entediante, como uma notícia, ou até talvez um livro escolar. (18 anos)

A crença no papel central desempenhado pelos interesses pessoais na aproximação à leitura não demonstra uma percepção equivocada desses sujeitos de pesquisa, especialmente se lembrada a posição de Freire favorável a um ensino da leitura que respeite a linguagem real, os anseios, as reivindicações, as inquietações e os sonhos do educando (Freire, 1986). O que vale para o aprendizado inicial da leitura vale também em boa medida para a continuidade do processo de aprimoramento dessa capacidade. O que não parece correto é a identificação pura e simples da literatura de ficção clássica com algo privado de interesse para o aluno de hoje. Parece faltar, isto sim, no contato com

essa literatura, a apresentação de uma hipótese de significado com o qual o estudante possa se comparar (cf. Giussani, 2004). Quando há a percepção de que um texto é significativo “apenas porque cai em vestibular”, dedicar-se a sua leitura é não só penoso, mas, num âmbito de educação, de fato contraproducente.

b) Expectativas em torno da leitura

Muitos sujeitos da pesquisa aproveitaram as deixas dadas pelas questões a respeito da leitura desejada em sala de aula e da imagem livre sobre a leitura para externar queixas e fazer reivindicações. Os casos a seguir representam a maior parte das subcategorias sob as quais as declarações desse tipo podem ser agrupadas.

Uma reivindicação frequente é a da *facilitação da leitura*. O tamanho e a complexidade dos textos aparecem, em casos assim, como os principais obstáculos apontados para o desenvolvimento do hábito de ler. Estes são dois exemplos, que certamente não estão entre os menos exigentes:

[A01-INFO] Procuro saber uma leitura prática e acessível, e conclusiva, que não precise demorar para ler tanto ou seja ficar cansado de ler! Abordando assuntos de nosso interesse. (16 anos)

[J13-INFO] Gostaria de ler esses conceitos básicos de estruturas de computador (máquinas), passo a passo como programar e outras coisas relacionadas ao curso tudo compactado em um livro, site ou apostila. (17 anos)

Neste terceiro exemplo de facilitação, o desejo de uma leitura que corresponda ao gosto vem acompanhado de uma interessante cláusula de comedimento:

[A04-INFO] [...] algo para incentivar o aluno a ler no caso algo que ele goste, mas moderadamente. (17 anos)

Reivindicações como essas trazem nas entrelinhas a própria falta de costume de ler, uma vez que a habilidade leitora, como mencionado, não é adquirida de uma só vez, tão logo é obtido o domínio do código alfabético, mas aprimora-se na proporção em que é exercida. O desejo de textos curtos, simples, práticos e em pequena quantidade denota alguma dificuldade para lidar com seus opostos; inconscientemente, uma atitude como essa alimenta um vício de formação, que tende a se perpetuar.

Mas os alunos do ensino técnico não pedem apenas facilidades. Exigem também uma *postura diferente da escola*, vislumbrando a necessidade de um ambiente, de um currículo e de métodos que lhes propiciem extrair o máximo do potencial da leitura. Alguns exemplos:

[C08-ADM] [...] as escolas deveriam dar mais crédito [à leitura] e dar também mais incentivo aos alunos e até cidadões para a leitura. (16 anos)

[E20-INFO] A leitura é importante, porém não é estimulada pela grande maioria dos professores. (19 anos)

[E14-INFO] A leitura deveria ser obrigatória em todas as matérias escolares. (17 anos)

Essa última declaração tem um peso especial; afinal, a leitura é obrigatória em todas as matérias escolares. Ou, dito de outra forma, não há como lecionar nem há lição sem a *lectio*, não apenas etimologicamente falando. Esse tipo de percepção entre os alunos pode significar, entre outras coisas, o abandono do texto como pano de fundo para as aulas, o menosprezo da teoria, a tendência ao resumo e à descomplicação dos temas propostos e até a falta de referências e de conteúdo dos mestres.

Outras declarações exemplares parecem corroborar essa perspectiva. Estas três são respostas à questão sobre o que poderia ser lido em sala de aula:

[G04-LOG] Documentos e livros sobre a matéria. Não apenas em sala de aula como recomendado p/ casa. (16 anos)

[G25-LOG] Qualquer tipo de leitura, pois ã lemos NADA em sala de aula. (17 anos)

[E04-INFO] Apostilas (Urgente!). (19 anos)

A próxima é um comentário livre sobre a leitura. É preciso frisar que a última das declarações imediatamente acima e esta foram feitas por sujeitos de pesquisa que são colegas de turma, como pode ser visto pelo código de identificação das respostas. Na sua singeleza, dizem o bastante.

[E03-INFO] Poderia haver uma parte só sobre informática. (17 anos)

A falta de “uma parte [de leituras, de textos] só sobre informática”, num curso técnico de Informática, é sintomática de um novo modo de ensinar...

Nem sempre o que é exigido da escola é “qualquer tipo de leitura”. Alguns alunos solicitam uma espécie de *leitura compensatória*, seja em termos de conteúdo, seja como atitude. Neste caso, uma compensação para o desconcerto experimentado:

[C11-ADM] Livros de motivação, pois de vez em quando precisamos de algum estímulo, para continuar o curso, por problemas pessoais. (28 anos)

Este outro caso até poderia ser catalogado como um exemplo do desejo de facilitação da leitura, já explorado acima:

[K04-INFO] Creio que para leitura em sala, poderia se implementar apostilas sobre o conteúdo de todo o semestre, de forma objetiva e elaboradas por cada professor em sua área, desta forma nós, os alunos, poderíamos fazer consultas em casa quando uma dúvida surgir, pois neste semestre isto fez muita falta não só para mim, para muitos outros também, a carência de um material didático elaborado pelos próprios professores de programação é grande. (34 anos)

No entanto, uma declaração como essa permite vislumbrar outra questão de extrema relevância, quando o que está em jogo é o tema da leitura. De fato, a introdução à leitura não se limita a um adestramento para o uso do código alfabético; no princípio de tudo há sempre um outro leitor, que, pelo simples interesse que demonstra por essa atividade, apresenta-se como incentivador ou mestre. Na maioria das vezes, os bons leitores tiveram como primeiro desses mestres a figura paterna ou materna (cf. Moraes, 1996), que começa lendo *para* e lendo *com*. A expectativa de alguns alunos de que os professores desenvolvam materiais que sintetizem os conteúdos dos cursos é também, em certo sentido, a necessidade de alguém que leia para eles e com eles. Se pode ser interpretada como indicador de um desejo de facilitação, é sinal ainda de uma lacuna de formação.

c) A leitura sujeita à bitola

Diversos sujeitos da pesquisa mostraram uma tendência a restringir o alcance da leitura, às vezes vendo-a apenas em sua forma mais instrumental, outras vezes afastando-a de sua vocação a ampliar horizontes.

Uma das formas como isso se dá, entre os alunos do ensino técnico, é pela *limitação do raio de ação da leitura aos contornos do curso*. Neste exemplo estão transcritas todas as respostas de um aluno do curso de Informática, que diz o que está lendo, o que gostaria de ler em sala de aula e o que acha da leitura:

[F09-INFO] Tutoriais de Delphi, livros e artigos de RPG.

Tutoriais de diversas matérias.

Embora as vezes tutoriais sejam cansativos, depois de aprender a executar seus ensinamentos é gratificante obter resultados. (18 anos)

Este outro exemplo, em que são reproduzidas as respostas sobre o que o aluno tem lido e o que pensa da leitura, traz um futuro administrador que parece a caminho de executar um plano de conquista cuidadosamente elaborado:

[I02-ADM] Liderança, O príncipe, A mandragora e contos de Nicolau Maquiavel e a Arte da Guerra.

Aumentar o intelecto e ganhar o poder sobre as pessoas do seu meio. (21 anos)

Também dentro da tendência a restringir o alcance da leitura, uma série de estudantes considera a *leitura incompatível com a maneira de alcançar sua formação*. Os exemplos mais evidentes são encontrados no curso técnico de Informática:

[E10-INFO] Leitura é essencial, até na informática, porém creio que na sala de aula, há pouco para ler, apenas o que se escreve no computador, por isso acredito que não é de importância desenvolver a leitura em sala de aula. (16 anos)

[E16-INFO] Poderia ser lido algo que esteja ligado ao que estou estudando, não adianta eu estar estudando sobre informática e ter que ler Machado de Assis. (18 anos)

[B02-INFO] Acho que teoria ajuda, mas prática é a maneira mais rápida e precisa de se aprender. (18 anos)

Outro tipo de restrição do alcance da leitura está ligado à *preparação para os vestibulares*. Ao contrário das queixas já lembradas anteriormente à obrigatoriedade de leitura dos clássicos da literatura, neste caso vários alunos veem seus hábitos alterados pela necessidade de garantir vaga em boas instituições de ensino superior.

[B10-INFO] A leitura é essencial, junto com a interpretação. No meu caso, tenho que ler mais questões de vestibulares pois, mesmo gostando de ler, não tenho paciência ao ler aqueles textos enormes para responder as questões. Mas, no caso dos vestibulares, somos obrigados a ler os enormes textos... Só assim passaremos. (17 anos)

[G24-LOG] Acredito que livros pedidos em vestibulares. Além de ajudar na leitura, estaria ajudando alunos que não estão cursando ensino médio, nem pré-vestibulares, a se prepararem. (18 anos)

[B18-INFO] Não tenho muito tempo para ler, mas um tempinho que me resta gosto de ler livros que são indicados por meus professores e como este ano estou me preparando para o vestibular gosto de ler jornais, pois assim fico informada do que acontece no dia a dia. Não lia jornais mais para o vestibular é muito bom, assim comecei a ler e estou gostando. Leio livros que são indicados e que caem no vestibular mas não gosto muito, muitas vezes esses são difíceis de entender assim acabamos desistindo de ler. (17 anos)

d) Não leitores declarados e leitores em contradição

Uma parte dos sujeitos da pesquisa assumiu-se como não leitora, mediante afirmação direta ou por indícios incontestáveis. Alguns, como é o caso deste, apresentam alternativas:

[B12-INFO] Não gosto e não tenho paciência, prefiro filmes.
(16 anos)

Algumas das justificativas se parecem com jogos de palavras;
se intencionais, até seriam motivo de aplauso:

[B11-INFO] Não gosto muito mas leio o que gosto. (16 anos)

Às vezes a falta de hábito de leitura dá um ar bárbaro a suas vítimas,
como no caso deste conjunto de respostas de um mesmo estudante,
transcrito na íntegra:

[D01-INFO] Não gosto ler.
Aulas mais dinâmicas.
Não gosto ler. (16 anos)

Nestas outras respostas, também transcritas integralmente, os su-
jeitos da pesquisa primam pela coerência:

[J04-INFO] Nada
Não faço ideia.
Não tenho nada a comentar. (19 anos)

[E13-INFO] Tutorial de jogo.
Não faco ideia.
Nada. (19 anos)

[E19-INFO] Notícia sobre o “Palmeiras”.
Nada.
Sem comentários. (17 anos)

Um punhado de palavras às vezes vale uma imagem:

[F02-INFO] Não leio muito, mas gosto de revistas sensaciona-
listas com imagens apelativas e texto atual. (17 anos)

Alguns sujeitos da pesquisa dão um contratestemunho, elogiando o ato de ler e demonstrando, na prática, uma posição bem diferente. Neste caso, o texto parece até comprovar a teoria:

[B14-INFO] Ler é muito bom, desenvolve o cérebro, mas eu não tenho interesse a ler, apenas coisas que serão construtivas para mim. (17 anos)

Neste conjunto de respostas, fica uma dúvida sobre em que ponto está a sinceridade:

[F15-INFO] Apostilas de designer gráfico, programação.
Livros sobre programação.
Gosto de ler qualquer tipo de livro e apostila sobre diversos temas. (17 anos)

Aqui, a declaração do que o aluno tem lido e a imagem que tem da leitura; de repente, é até um casamento perfeito:

[I03-ADM] Nada.
A leitura informa, diverte, emociona, interte, dependendo da leitura pode-se aprender muito sobre tudo. (20 anos)

O tom um tanto jocoso e debochado nos comentários curtos que entremearam esses trechos foi assumido intencionalmente, visando dar mais espaço à riqueza sugestiva dos textos que a uma análise objetiva de cada caso.

Há um número muito reduzido, senão quase nulo, de argumentações contrárias à leitura entre os estudiosos que já se dedicaram ao

tema; as poucas existentes são dirigidas a aspectos da questão como a falta de qualidade de determinados textos (cf. Perissé, 2005), e não ao ato de ler em si. A série de exemplos dada nesta subseção também não consegue destacar virtudes inerentes à falta de leitura; é antes um desfile de incoerências de pensamento e escrita (“ler [...] desenvolve o cérebro [sic], mas eu não tenho interesse a ler”), de linguagem não desenvolvida (“não gosto ler [uga, uga], aulas mais dinâmicas [uga, uga], não gosto ler”), de raciocínios tortuosos (“não gosto muito mas leio o que gosto”) e até de falta de disponibilidade (“não faço ideia”, “não tenho nada a comentar”).

e) Leitura, pensamento e expressão

Se a subseção anterior focou a ausência de virtudes que possam ser atribuídas ao não leitor, pelo menos segundo o testemunho dado pelos próprios sujeitos desta pesquisa, nesta parte da análise aparecem declarações que mostram prejuízos efetivos.

Em alguns casos, a falta de hábito ou um hábito de leitura ainda não bem amadurecido — caracterizado pela pouca qualidade dos textos procurados, pela ausência de crítica e de esforço de compreensão, entre outros fatores — pode ser um dos fatores que levam a uma escrita muito irregular ou pontilhada de erros considerados graves.

Nos textos de quem não lê ou não lê bem, é possível notar a falta de referenciais, que induz a enganos que ultrapassam a mera troca de letras:

[B18-INFO] [...] Quando agente quer alguma coisa temos que fazer sacrifícios, mesmo não gostamos devemos ler pois é muito bom até para lhe darmos com as opiniões de outras pessoas.
(17 anos)

[C07-ADM] A leitura é essencial para qualquer momento, por isso que eu gosto de ler, mas por falta de tempo o que só da

para ler é o que a escola pede. Eu gosto mais dos livros atuais e das notícias que acontecem no dia a dia, livros feitos a pouco tempo. (15 anos)

[G03-LOG] Ler é um fator muito importante, trás conhecimento diversos e exercita a mente, porem uma importante ferramenta que não deve ser ingnorada em impotese alguma. (29 anos)

[G20-LOG] Tem lido sobre um poblemas que pode ocorrer uma guerra-mundial entre USA e Corrêa. Jornais. (28 anos)

Deixando de lado no primeiro exemplo a falta de concordância (“a gente temos”) ou a expressão distorcida “mesmo não gostamos devemos”, casos que, ambos, podem ser atribuídos também a um atropelo de raciocínio num texto escrito às pressas, os outros erros desses trechos denotam um parco ou desqualificado contato com as formas corretas, muito embora sejam termos corriqueiros: *agente* por “a gente”; *sacrificios*, com o acento mal posicionado; *lhe darmos* por “lidarmos”; *escensial* por “essencial”; *fauta* por “falta”; *da*, forma verbal não acentuada; *a pouco tempo* por “há pouco tempo”; *importante e porem* com acentuação indevida; *ingnorada* por “ignorada”; *impotese* por “hipótese”; *poblemas* por problemas; *Corrêa* por “Coreia”. Denotam também falhas de aprendizagem na fase de alfabetização.

Como fica bem claro nos exemplos, todos esses sujeitos da pesquisa declaram-se e de fato dão alguns indícios, sobretudo no conjunto de suas respostas, de cultivar o hábito de leitura. Testemunhos como esses não invalidam a hipótese de que a leitura colabore de alguma forma para o desenvolvimento da habilidade de escrita, até porque, concomitantemente com os diversos problemas de grafia encontra-se uma linha de pensamento no mínimo clara e quase sempre uma estrutura sintática correta; o que esses exemplos reforçam é a complexida-

de do problema da leitura e da literacia, com suas raízes metodológicas e ambientais. De outro modo, dificilmente podem ser compreendidas as contradições formais de um depoimento como este, que é transcrição quase integral das respostas de um dos sujeitos de pesquisa:

[G16-LOG] Olhai os lírios do campo de Eurico Vericimo [...].
Revistas e jornais (com temas a vê com o curso).
Sou apaixonada por literatura brasileira, gosto muito de ler romances espíritas, e acredito que a leitura abre portas para se comunicar melhor, escrever bem, e ajuda também para memorização. (22 anos)

Ao lado de exemplos como esses, espalhados por boa parte das respostas recolhidas pela pesquisa, encontra-se uma variedade em que a falta de leituras ou a má qualidade da leitura desemboca não apenas em erros pontuais de expressão, mas numa tortuosidade ou primitividade de raciocínio.

Podem ser dadas como exemplos de raciocínio tortuoso as seguintes declarações livres sobre a leitura:

[A02-INFO] [A leitura] É uma forma de entretenimento através de um conhecimento específico. Ela serve para obter um certo raciocínio psicológico nas pessoas. (17 anos)

[G11-LOG] Leitura faz parte da nossa vida mesmo que seja por um minuto que for na sua vida você utilizará a leitura mesmo sem vontade própria. (17 anos)

Ambos os casos, com boa vontade, podem ser destrinchados. Mas a esses futuros profissionais interessa também uma clareza de pensamento e expressão que os capacite a obter sucesso e crescimento em suas carreiras e os habilite a continuar sua formação. A sinuosidade de suas

declarações é indicativa, entre outras coisas, de uma falta de parâmetros de expressão escrita; nessas pessoas, a originalidade, a criatividade e uma correção de pensamento encontram-se como que aprisionadas.

Nestes outros exemplos fica mais claro um primitivismo de raciocínio e/ou de expressão; todos são transcrições integrais das declarações livres sobre a leitura, dadas em resposta à última pergunta do questionário:

[L05-SECR] Aprender mais, ficar atualizada sobre o dia a dia, gosto de ler sobre estudos faculdade e aprende sobre o curso que me interessa que serviço social. (61 anos)

[E06-INFO] Esportes. (18 anos)

[J07-INFO] Redação; mais tempo p/ inglês... (39 anos)

[L13-SECR] Livros bons, de românci. (29 anos)

No primeiro exemplo a ideia é minimamente clara, mas a declaração, tão curta, contém pelo menos duas expressões telegráficas que não podem ser ignoradas: “estudos faculdade” (revelando também um raciocínio tortuoso, que deixa uma série de ideias subentendidas mas não expressas) e “me interessa que serviço social” (com evidente elisão do verbo).

Nos outros três exemplos, só e exclusivamente à fantasia de quem os ler é deixada toda a responsabilidade pela decifração de seu conteúdo. No caso de “Esportes”, convém, para afastar uma interpretação baseada em estereótipos, dizer que a folha de questionários, como em alguns outros poucos casos, veio assinada: esse sujeito da pesquisa é do sexo feminino. Nos exemplos iniciados por “Redação...” e “Livros bons...”, parece subentendida uma reivindicação; mas a falta de outros elementos não dá a chance de uma interpretação definitiva. Assim, essa expressividade desarticulada, primitiva em certo sentido, projeta

uma séria dificuldade em contextos profissionais, em especial num nível de atuação mais exigente.

f) Posições em face do hábito de ler

Algumas declarações expressam a preocupação dos sujeitos quanto a seu hábito de leitura. Uma parte desses sujeitos reconhece e lamenta uma deficiência:

[J05-INFO] O hábito da leitura é algo que enriquece o indivíduo tanto no seu vocabulário quanto culturalmente. Infelizmente não tenho o hábito da leitura muito aguçado. (31 anos)

[M01-SECR] Eu, particularmente, gostaria muito de gostar de ler, mas infelizmente não gosto. Digo infelizmente porque a leitura é melhor pra aprender a ler e escrever corretamente. (32 anos)

Até pela idade dos estudantes, declarações como essas trazem sinais de esgotamento e falta de perspectivas. Numa posição oposta, resiliente e positiva ante o problema, outros estudantes revelam o caminho percorrido por eles mesmos:

[B17-INFO] [...] Mas nem todo jovem gosta de ler, se lê é só por obrigação, mas no futuro irá sentir falta de não ter lido mais, e irá correr atrás do que perdeu. Eu por exemplo não gosto muito de livros, gosto mais de revistas e jornais, mas estou tentando mudar meu hábito e ler alguns livros que tenham assuntos que me interessam. Leio um pouquinho todo dia, assim prático sempre a leitura e não fica cansativo. (17 anos)

[H01-ADM] Na leitura encontrei-me — no sentido de que consegui aos poucos definir o que queria e não desejava. Con-

segui e consigo através dela ampliar meus horizontes, determinar algo e opinar com clareza e segurança. A princípio é complicado o processo de leitura, sem um incentivo, um exemplo, e a própria falta de ler. Mas é um vício — maravilhoso — que é lendo devagar ou aos poucos, que sem perceber começa a ler por prazer, por necessidade do espírito. A leitura é muito esclarecedora; íntima e amiga; que mostra e demonstra variáveis de um mesmo assunto. A leitura nos permite escolhas — na vida afetiva, profissional e social. Ela é o que constrói argumentos e teses; evoluções. (21 anos)

No primeiro exemplo, destaca-se a percepção realista, que, se parte de uma generalização discutível (“nem todo jovem gosta de ler, se lê só por obrigação”), chega, porém, a um juízo amplamente compartilhável (“no futuro irá sentir falta de não ter lido mais”). Outro aspecto bastante relevante é a atitude construtiva perante as próprias limitações: “Leio um pouquinho todo dia, assim prático (*sic*) sempre a leitura e não fica cansativo”.

O segundo exemplo resume uma boa parte do que teóricos e leitores experientes dizem das características benéficas da leitura. No centro do relato, uma menção à própria experiência de inserção no hábito de leitura: “A princípio é complicado o processo de leitura, sem um incentivo, um exemplo, e a própria falta de ler”.

Um segundo grupo de reflexões sobre o hábito de leitura concentra-se nas condições de acesso a esse exercício. Alguns veem a oferta crescente de meios e conteúdos de leitura trazer consigo, paradoxalmente, uma limitação:

[B15-INFO] Nos dias atuais, não há tempo para ler algo com paciência, então as informações para aumentarem, ficam muito mais resumidas. Isso cria um oceano de informações muitas vezes, desnecessárias. (17 anos)

Outros concentram-se nos fatores socioeconômicos que dificultam o contato com os textos, afetando as possibilidades de formação. Novamente, duas posturas opostas emergem das declarações recolhidas na pesquisa. De um lado, aqueles que acusam o problema e o tomam por obstáculo:

[J02-INFO] [...] Muitos alunos não tem acesso a essas revistas que trazem muito conhecimento sobre esse curso, isto é, o conteúdo. [...] mas o que falta mesmo é condição para os mesmos [alunos]. (26 anos)

[J09-INFO] A leitura deveria fazer parte do dia a dia de todas as pessoas rica ou pobre. Na Argentina o jornal faz parte da cesta básica do país, assim um jornal é muito barato possibilitando a todos que tenham acesso a leitura e informação. (36 anos)

De outro lado, os sujeitos que veem uma brecha para o desenvolvimento mesmo em meio a limitações dadas pelo contexto, e que consideram a leitura um exercício que por natureza suplanta qualquer impedimento:

[K01-INFO] Aumenta conhecimento e imaginação dos que dispoe de poucas oportuniidade. (21 anos)

[K15-INFO] A leitura é importante para escrita. E ela não difere cor, posição financeira, sexo, idade. É algo que está ao alcance de todos, principalmente quando existe interesse. (18 anos)

O julgamento dos primeiros não deixa de ser verdadeiro, como diagnóstico e chamado de atenção que deve orientar a ação de todos os agentes da educação e dos gestores das políticas públicas. Mas é na posição destes últimos que se encontram indícios de um início de

constituição de verdadeiros sujeitos leitores e sujeitos educandos. Esse é um fator fundamental, pois

se existe o sujeito humano, existe também a experiência humana, que é a prática com significado para quem a realiza. Se existe o significado, existe a cultura, com suas diversas possibilidades de compreender o real, residindo aqui a possibilidade de uma relativa autonomia do sujeito diante da situação; não há a fatalidade mas a possibilidade de escolher entre alternativas que se mostrem viáveis e críveis (Silva, 2002, p. 77).

g) Apologia da leitura

No imaginário de grande parte dos sujeitos da pesquisa, a leitura é elogiada e defendida com grande empenho, corroborando com testemunhos os aspectos benéficos desse exercício destacados na última seção do Capítulo 1 (cf. Morais, 1996; Smith, 2003; Perissé, 1999; 2001; 2005).

Uma parte das declarações concentra-se no elogio puro e simples:

[C06-ADM] Ler é algo fascinante, é viajar de olhos abertos, é imaginar várias coisas, criar vários mundos. Não tem segredo, é só achar um tema que seja interessante de acordo com o seu gosto e pronto, deixe que a leitura te “leve”. Quem lê, amplia seus horizontes. (15 anos)

[C19-ADM] A leitura move a vida, trazendo consigo o passado, presente e futuro dominando assuntos realistas e fantásticos, como disse Mário Quintana: Analfabetos são os que sabem ler e não leem. Neste curso é importante não fugir do assunto, mas, não fugir do prazer de ler e fazer o que nos faz bem. É preciso cultivar o ato de conhecer. (16 anos)

[E17-INFO] [...] Não saio de casa sem um bom livro seja na bolsa, no pen-drive ou no celular... (17 anos)

No primeiro exemplo, predomina mais uma vez a lógica do gosto e do interesse pessoal. Se, como já comentado, essa linha de pensamento vai ao encontro da lição de diversos especialistas (cf. Freire, 1986; Smith, 2003), ao mesmo tempo é evidente que nem só de leituras desejadas vive o leitor, que se deve debruçar, tantas e tantas vezes, sobre leituras necessárias ou obrigatórias. Assim, o segundo caso mencionado apressa-se em conjugar as duas dimensões: “Neste curso é importante não fugir do assunto, mas, não fugir do prazer de ler e fazer o que nos faz bem”.

Vários outros respondentes dirigem sua atenção para as vantagens extraídas do ato de ler com assiduidade:

[B18-INFO] [...] Com a leitura você abrange informações e faz você conhecer diferentes vocabulários. Lendo jornais e revistas atuais você ficará bem informado do que está acontecendo e quando você lê, você não está sendo influenciado, você vai poder tirar as suas próprias conclusões ao contrário de um telejornal que muitas vezes eles montam matérias de acordo com o ponto de vista deles, por isso a leitura é melhor. (17 anos)

[F04-INFO] A leitura é fundamental para a formação de um cidadão, não apenas intelectualmente. Ela tem o poder de modificar uma sociedade, pois forma pessoas críticas. (19 anos)

[G10-LOG] Leitura quando bem direcionada e diversificada nos cria senso crítico e aumenta tanto nosso vocabulário, como nossa abordagem em relação a sociedade e o meio em que vivemos. (18 anos)

Os três exemplos destacados têm em comum, ainda, a opinião de que um dos benefícios da leitura é a formação do senso crítico. Aproximam-se,

assim, por exemplo, do pensamento já citado de Perissé (2005), que fala da leitura como fonte de um aprendizado da pergunta, de um questionamento que se dirige a si mesmo e a toda a realidade; vão ao encontro, também, de uma das observações de Giussani a respeito da natureza da educação:

A verdadeira educação deve ser *uma educação para a crítica*. Até os 10 anos (talvez até antes, hoje em dia), a criança ainda pode repetir: “Quem disse isso foi a professora, quem disse isso foi minha mãe”. Por quê? Porque, por natureza, quem ama a criança coloca na sua mochila, sobre suas costas, aquilo que de melhor experimentou na vida, aquilo que de melhor escolheu na vida. Mas, a um certo ponto, a natureza dá à criança, a quem era criança, o instinto de pegar a mochila e de colocá-la diante dos olhos (em grego se diz *pro-ballo*, do qual deriva “problema”). Deve, portanto, tornar-se *problema* aquilo que nos disseram! Se não se tornar problema, nunca amadurecerá e será abandonado ou mantido irracionalmente (Giussani, 2004, p. 14-15).

Entre os elogios à leitura sobressai também a opinião de que desse exercício é possível extrair benefícios específicos para a atuação profissional. Estes estudantes relacionam imediatamente a leitura a sua formação para o mundo do trabalho:

[C02-ADM] [...] A leitura nos direciona à conhecimentos que serão precisos. Hoje em dia o mercado de trabalho exige um bom conhecimento e esse conhecimento adquirimos através da leitura. (16 anos)

[C16-ADM] A leitura é super importante para quem quer entrar no mercado de trabalho hoje em dia, ela nos deixa cientes do que está acontecendo ao nosso redor e como se comportar perante a isso. (16 anos)

Uma análise superficial poderia levar a crer que a origem do contraste entre essas declarações e as transcritas páginas atrás, que consideravam o exercício da leitura incompatível com a maneira de alcançar sua formação, esteja precisamente no tipo de profissão para a qual esses indivíduos estão sendo formados. Efetivamente, os defensores da falta de importância da leitura na prática educativa citados antes frequentavam o curso de Informática, ao passo que estes pertencem à esfera das ciências humanas. Essa explicação não me convence. O que cria um abismo entre essas duas opiniões parece, antes, ser uma maneira de conceber a própria formação. Quem tende a ver a leitura como prática inútil põe todo o peso da educação técnica em sua capacidade de fornecer *instruções para o uso*; aqueles que, pelo contrário, apostam no exercício da leitura como recurso mediante o qual obter ou desenvolver as qualidades necessárias à profissão veem o ensino da tecnologia não necessariamente dissociado da *formação total da pessoa*.

Outros apologistas da leitura expressam uma preocupação a respeito da falta de incentivo a essa prática. Fazem-no por vezes de modo genérico:

[G02-LOG] É importante mas tem que ser insentivada, mostrada de outra forma para perder está fama de ruim. (16 anos)

[D04-INFO] A leitura é a base cultural de qualquer pessoa e, portanto, deve ser muitíssimo incentivada, principalmente pela família e professores. [...] (17 anos)

Há quem arrisque uma explicação para a perda do hábito de leitura acusando nisso a influência da tecnologia; nesse sentido, não há como não pensar no paradoxo da modernidade comentado por Arendt (2008) e retomado no Capítulo 2. Este exemplo é representativo dessa posição:

[H05-ADM] O nosso país perdeu o hábito de leitura em casa e em sala de aula, devido o uso abusivo da internet, com isso séries que traziam cultura e reflexão como a Serie Vaga-Lume, saíram de cena, e livros como Jorge Amado e Mario de Andrade só são lembrados no vestibular e após o mesmo são completamente esquecidos. (34 anos)

Outros chegam a identificar os culpados por esta situação. Alguns depositam o ônus da falta de estímulo à leitura no desleixo dos próprios educandos, como neste caso:

[N01-SEGT] Acredito que se cada aluno se comprometer a pesquisar e levar a classe um texto, um informativo, um caso, referente a Segurança do Trabalho aumentara a curiosidade dos demais alunos e fara com que a participação e interesse em aula aumente. Ressaltando a palavra COMPROMETIMENTO, porque o que mais vemos são alunos reclamando da didática e não se esforçando o minimo possivel para ser um bom profissional da area! (20 anos)

Para um número um pouco maior de sujeitos da pesquisa, o “início de tudo” está na escola. Dois exemplos falam pelos demais:

[N02-SEGT] Infelizmente somos fracos de leitura. Poucas são as pessoas que conseguem destinar um tempo de seu dia para a execução de uma boa leitura, seja por gosto ou por obrigação. Podemos dizer que a falta de tempo é uma grande inimiga da leitura, porém, o problema mais grave em minha opinião está no início de tudo, nas escolas. A leitura em si até é executada porém a compreensão do texto não é desenvolvida, o que gera um desgosto pelas informações contidas em qualquer texto, reportagem ou similar que tenha que ser lido integralmente.

A consequência todos nós sabemos, a preferência por textos curtos e resumidos, não instigando as pessoas a compreender e entender textos mais complexos. (30 anos)

[A03-INFO] Poderíamos ler coisas relacionadas ao nosso dia a dia. Assim os alunos não pensariam que a química, física, biologia são inúteis. Mostrando coisas úteis para eles, teríamos melhor desenvolvimento, fortalecendo nossa educação. (17 anos)

Todas essas posições, fundamentadas pela experiência, tocam de fato alguns dos principais motivos de preocupação também dos estudiosos do assunto.

Há ainda uma última posição em favor da leitura, motivada por uma das razões menos citadas, mas mais relevantes. Para alguns sujeitos da pesquisa, a leitura, antes de mais nada, é *necessária*.

[E01-INFO] A leitura esta na vida de todos nós mesmo daqueles que não tem o habito da leitura. (17 anos)

[J12-INFO] Leitura é uma necessidade. (18 anos)

A leitura, efetivamente, é necessária para a composição de uma dissertação de mestrado, mas também para identificar a estação de trem em que é preciso descer para chegar ao trabalho; para fundamentar um tratado filosófico, mas também para conferir a correspondência entre os dados de uma nota fiscal e os itens físicos a que esta se refere; para ler uma circular, uma nova norma de segurança, a série de comandos que traduzem as instruções binárias de um programa, mas também uma simples tabela com a indicação de turnos de uma empresa ou um fluxograma. A questão é saber se o treinamento para ler circulares vem da leitura exclusiva de circulares, ou se o que permite o domínio da técnica de elaboração de bancos de dados informatizados

eficientes é a prática exaustiva da construção desses bancos, ou, ainda, se o que dá qualidade às cartas comerciais é o emprego sistemático de fórmulas padronizadas. Talvez a prática da leitura, não reduzida apenas a seu aspecto instrumental, mas liberada para seu horizonte ilimitado, é que seja, mesmo, uma necessidade, como intuem esses insuspeitos alunos de Informática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez um professor de língua portuguesa submeteu a uma prova de literatura suas turmas do ensino médio. Entregou as questões por escrito, deixando na folha da prova, inclusive, o espaço para as respostas; mas, concluída a elaboração do exame, teve receio de que os espaços delimitados pudessem inibir seus alunos, em vez de ajudá-los, e acrescentou ao final: “Se precisar, use o verso da folha para as respostas”. Mal terminara a distribuição das fotocópias e um aluno levantou a mão, exaltado: “Pô, professor! O senhor não disse que teríamos de decorar verso nenhum para esta prova!”

O episódio, que teria tudo para ser fictício, deu-se realmente. Ao lado de vários dos testemunhos transcritos nas últimas páginas, ocorrências como essa permitem vislumbrar uma parte dos efeitos do fenômeno do iletrismo (ou iliteracia), ou seja, da pobreza do convívio com as letras em pessoas alfabetizadas. A questão, com todas as suas implicações educacionais, culturais, sociais e também econômicas, tem sido debatida até no âmbito dos estudos sobre inclusão/exclusão, a ponto de, para evitar a estigmatização que conceitos de cunho negativo como os de analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo podem comportar, Biarnès (apud Silva; Colello, 2003; Silva, 2004) ter cunhado a noção de letrismo a-funcional, argumentando que ninguém está completamente alijado da relação com as letras, mas que tal relação se dá segundo diferentes funcionalidades internas e externas ao sujeito.

Não foi apenas, porém, com situações de iletrismo — ou iliteracia, ou analfabetismo funcional, ou letrismo a-funcional, a depender do referencial de interpretação — que esta pesquisa se deparou ao procurar focar aspectos da relação diária entre o hábito de leitura e a formação técnica. O levantamento, de fato, trouxe à tona um cenário de imagens pessoais positivas da leitura, às vezes congruentes com práti-

cas efetivas, às vezes não; um conjunto de reflexões pertinentes, indicadoras de um exercício consciencioso e não alienado da leitura; um rol de preferências de mídia que de certa forma contraria a expectativa de um domínio dos meios eletrônicos, apontando ainda os livros, as revistas e os jornais impressos como principais espaços de contato com o texto escrito; uma adesão, entre os leitores mais assíduos, a duas principais configurações da literatura, a saber, a que é solicitada como critério mínimo para o sucesso dos vestibulares e a dos chamados livros da moda; uma taxa de assiduidade à leitura não entusiasmante, mas próxima à de outros levantamentos mais gerais sobre a questão no Brasil; uma presença de leitores assíduos acima do imaginado, num curso técnico como o de Informática, e um pouco abaixo do requerido, numa formação como a de Secretariado; uma generalizada relação com a leitura em termos de necessidade para a formação geral do ensino médio e para o acesso à universidade, necessidade esta menos relacionada às especificidades das profissões técnicas para as quais os estudantes sujeitos desta pesquisa se encaminham.

Essa última constatação, em especial, dá ensejo a reconhecer um certo dualismo de identidade no conjunto de estudantes do ensino técnico pesquisados, nos quais a profissão para que se preparam, de modo geral, ainda é um campo alheio ao restante da experiência pessoal. Sem dúvida, trata-se de uma questão para estudos de cunho principalmente psicológico e sociológico. Mas, no que diz respeito à prática da leitura, uma situação assim implica o menoscabo dessa valiosa ferramenta para o aprimoramento de habilidades necessárias ao bom desempenho das atividades profissionais e ao estabelecimento e desenvolvimento de carreiras bem-sucedidas; implica, por conseguinte, uma reafirmação do prevailecimento do *animal laborans* como melhor definição do homem no trabalho, enquanto indivíduo preocupado e concentrado na provisão da sobrevivência (cf. Arendt, 2008).

Todas as dificuldades para uma melhor experiência da leitura empiricamente encontradas nesta pesquisa, na medida em que

também comprovam a situação que a literatura especializada vem descrevendo, têm relevância como referência para a prática cotidiana do ensino, para a gestão escolar e para a elaboração de políticas públicas de educação e cultura. Isso fica evidente quando os sujeitos da pesquisa se referem, explícita ou implicitamente, à falta de incentivo à leitura por parte de professores, de currículos, de instituições e de sistemas de ensino. Mas a escola é apenas uma parte da equação. Afinal, o primeiro e fundamental fator do fenômeno educativo é o próprio homem, que, se conta com a ajuda das instituições e dos meios materiais, educa sobretudo com a sua autoridade moral (cf. João Paulo II, 1980; Giussani, 2004). No próprio homem, e de modo especial no adulto, é preciso encontrar o impulso fundamental também para a aquisição do hábito de leitura.

O adulto enquanto pai e mãe, que primeiro lê *para* e depois *com* a criança, criando nela “o desejo de ler por si mesma, tão irresistível quanto o desejo de começar a andar sozinha” (Morais, 1996, p. 171); o adulto enquanto professor, esse “formador de caracteres, de consciências e de almas” (João Paulo II, 1980), que para sê-lo não pode deixar do lado de fora da sala de aula a sua própria personalidade, em nome de uma pretensa neutralidade e do dever de restringir-se ao conteúdo puro e simples (cf. Giussani, 2004); o adulto, enfim, enquanto amigo, irmão, colega de trabalho ou superior, que com a sua presença ininterrupta rompe com a lógica da autonomia absoluta e da independência do outro, própria da cultura dominante (cf. Silva, 2002). São todos esses adultos leitores os coprotagonistas da leitura dos jovens — ou não tão jovens — estudantes do ensino técnico focado nestas páginas.

A melhor atitude em combate ao iletrismo, por conseguinte, continua a ser a proposta. Proposta que subentende uma adesão. O adulto-leitor, na sua especificidade de professor do ensino técnico de nível médio, tem diariamente a chance de propor uma cultura — partindo de uma proposta de si mesmo e de seus valores —, desde que não desconecte sua prática letiva de seu pessoal gosto e de seu pessoal em-

penho com a leitura. Mas isso implica uma nova concepção de si, uma maneira não dualista de entender o trabalho, o tempo livre, as afeições. Em suma, implica subir um degrau a mais na escala que distingue o exercício profissional do protagonismo, o adestramento de trabalhadores técnicos da formação de verdadeiros sujeitos da técnica.





REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, *Santo*. Confissões. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. In: *Os Pensadores. Santo Agostinho*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, Instituto Pró-Livro, 2008.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARRUDA, Antonio. Para construir leitores. Caderno Sinapse, 27. *Folha de S. Paulo*, 28 set. 2004.

ASSIS, Raquel Martins de. A importância da educação e da tradição: lições do jornal religioso *Selecta Catholica* (1846-1847) sobre o cultivo das faculdades da alma e do espírito humano. *Memorandum*, 8, p. 106-115, 2005.

BIARNÈS, Jean. *Universalité, diver sité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. *História da filosofia cristã*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORGES, Ângela. Educação e mercado de trabalho: elementos para discutir o desemprego e a precarização dos trabalhadores escolarizados. *Gest. Ação*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 85-102, jan./abr. 2006.

BOUTINET, Jean-Pierre. *A imaturidade da vida adulta*. Tradução de Dina Osman. Coleção Biblioteca da Educação. Porto: Rés, 1999.

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá ou-

tras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

BRASIL, República Federativa do. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 out. 1988. In: *Constituição Federal, Código Civil, Código de Processo Civil, Código Comercial*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 mai. 2010.

BRASIL, República Federativa do. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2010.

BRASIL, República Federativa do. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

BRASIL, Ubiratan. Brasileiro lê menos que há dois anos. *O Estado de S. Paulo*, p. D10, 22 fev. 2010.

BÜHLER, Karl. *The Mental Development of the Child: a Summary*

of Modern Psychological Theory. Tradução de Oscar Oeser. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.; New York: Hartcourt, Brace & Company, 1930.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Princípios de linguística geral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CHESTERTON, Gilbert Keith. *Ortodoxia*. Tradução de Eduardo Pinheiro. 4. ed. Porto: Tavares Martins, 1958.

FERRETTI, Celso João. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, São Paulo, set.-dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do Senac*, v. 25, n. 2, mar.-ago. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FROSSARD, André. *“Não tenham medo!”*: diálogo com João Paulo II. Tradução de Antonio Carlos Villaça. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

GIMENO, José Blat; IBANÑEZ, Ricardo Marín. *La formation du personnel enseignant du premier et du second degré*: étude comparative. Paris: Unesco, 1981.

GIUSSANI, Luigi. *Le mie letture*. 2. ed. Milano: BUR, 1996.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco*. Tradução de Neófita Oliveira e Francesco Tremolada. Bauru, SP: Edusc, 2004.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. *Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil*: polivalência ou politecnia? Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

JOÃO PAULO II, *Papa. Discurso na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco*. Paris, 2 de junho de 1980. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco_po.html>. Acesso em: 22 maio 2010.

JOÃO PAULO II, *Papa. Laborem exercens*. Carta encíclica sobre o trabalho humano, de 14 set. 1981. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

JUNGMANN, J. A. *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder, 1939.

LAUAND, Luiz Jean. Os fundamentos da ética. In: LAUAND, Luiz Jean. *Ética*: questões fundamentais. São Paulo: Edix, 1994.

LAUAND, Luiz Jean. Bom humor e brincar em S. Tomás de Aquino. *Special Collections Mandruvá*: Humor e Re-

flexão, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/piadas/bomhumor.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2010.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Contribuição do modelo de equilíbrio para o estudo da aprendizagem no adulto. In: DANIS, Claudia; SOLAR, Claudie. *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. Cómo lograr una formación integral — el modo óptimo de realizar la Logse (PCNs). In: AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do; LAUAND, Luiz Jean (orgs.). *International Studies on Law and Education 1*. São Paulo: Harvard Law School Association of Brazil; Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP; Editora Mandruvá, 1999.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. A experiência estética, fonte inesgotável de formação humana. Tradução de Sílvia Regina Brandão. *Videtur*, 19, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur19/quintassilvia.htm>>. Acesso em: 15 maio 2010.

LOYOLA, Santo Inácio de. *O relato do peregrino*. Narrativa posta por escrito por Luís Gonçalves da Câmara. Tradução de R. Paiva. São Paulo: Loyola, 2006.

MACINTYRE, Alasdair. *As ideias de Marcuse*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1973. (Coleção Mestres da Modernidade.)

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Um estudo em teoria moral. Tradução de Jussara Simões. Bauru, SP: Edusc, 2001. (Coleção Filosofia e Política.)

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional — das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 64, Campinas, SP, set. 1999.

MCLUHAN, Marshall. *The Gutenberg Galaxy: the Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MEC, Ministério da Educação. *Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da

Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres3_98.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

MEC, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres3_98.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

MEC, Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Abril de 2009. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 18 maio 2010.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 15 (1), p. 77-87, jun. 2007.

NIEBUHR, Reinhold. *Il destino e la storia*. Antologia degli scritti. Org. Elisa Buzzi. Milano: BUR, 1999.

O GLOBO, Jornal. Os jovens e a leitura. Nota da coluna No Prelo. *O Globo*, 14 fev. 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 1, São Paulo, jan.-abr. 2009.

PERISSÉ, Gabriel. A leitura como terapia existencial. *Videtur* 8, São Paulo, USP-CEAr-DLO-FFLCH/Mandrúvá, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur8/leitura.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

PERISSÉ, Gabriel. *O leitor criativo*. A busca da leitura eficaz. 2. ed. São Paulo: Ômega, 2001.

PERISSÉ, Gabriel. *Elogio da leitura*. Barueri, SP: Manole, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994. (Coleção Educar, 15.)

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. In: *Os Pensadores: Jean Piaget*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. Tradução de Celia E. A. Di Piero. In: *Os Pensadores: Jean Piaget*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

PIRES, Julio Manuel. O papel do ensino técnico na economia contemporânea. *Economia-Ensaio*, Uberlândia, 17(2)/18(1), p. 87-102, jul. e dez./2003.

PRADO, Lourenço de Almeida. Educação: direito da pessoa. Para a sua realização plena. *Litterae Communionis*, 56, p. 32-33, mar.-abr. 1997.

RODRIGUES, Nelson. *A menina sem estrela*. Memórias. Org. Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 6. ed. Coleção Práxis. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Nilce da. Da inadequação do termo “analfabetismo” e da necessidade de novos conceitos para a compreensão do aprendizado da leitura e da escrita em língua portuguesa. *Millenium*, 29, p. 157-161, jun. 2004.

SILVA, Nilce da; COLELLO, Silvia M. Gasparian. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. *Videtur*, 21, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>>. Acesso em: 22 maio 2010.

SILVA, Marta Leandro da; MARQUES, Waldemar. Políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil: discutindo a

institucionalidade do ensino técnico. *Cadernos de Pós-Graduação – Educação*, São Paulo, v. 6, p. 127-139, 2007.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Deise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAIRA, Lincoln. Tecnologia e poder: a educação tecnológica em São Paulo (1911/1990). *Projeto História*, São Paulo, n. 34, p. 147-167, jun. 2007.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci. *A relação professor aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem: análise em uma Faculdade de Tecnologia – Fatec*. Tese (Doutorado em Engenharia). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto et. al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





*A **leitura**
na formação
técnica*

Durval Cordas











