

O hábito de leitura do técnico em formação

Durval Cordas

Programa de Mestrado do Centro Paula Souza – São Paulo – Brasil
dcordas@terra.com.br

Helena Gemignani Peterossi

Programa de Mestrado do Centro Paula Souza – São Paulo – Brasil
hgemig@terra.com.br

Resumo – O objetivo da pesquisa sintetizada neste artigo foi analisar a relação que se dá entre ensino técnico e leitura, tendo como enfoque específico o hábito de leitura do aluno do curso técnico. Para tanto, alunos do ensino técnico de diferentes instituições foram submetidos a questionário de perguntas abertas que visava identificar as leituras habituais, as leituras desejadas e o imaginário em torno do tema da leitura. Os dados obtidos foram discutidos a partir de teorias relativas à gênese, ao desenvolvimento e aos benefícios da leitura, bem como de considerações sobre a formação técnica.

Palavras-chave: Leitura, Ensino Técnico, Trabalho, Tecnologia.

Abstract – The objective of the research summarized in this article was to examine the relationship that exists between technical education and reading, focusing on specific reading habits of students of technical courses. For this, technical education students from different institutions were subjected to an open questions questionnaire that sought to identify the usual readings, readings desired and imagery on the theme of reading. The discussion about the data obtained was based on theories concerning the genesis, development and benefits of reading, as well as considerations of technical education.

Keywords: Reading, Technical Education, Labor, Technology.

Introdução

Este artigo resume pesquisa realizada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [1]. O objetivo do trabalho foi analisar o tipo de relação que se dá entre ensino técnico e leitura, enfocando especificamente o hábito de leitura do aluno do curso técnico, como base para uma discussão sobre as possíveis vantagens do aprimoramento desse hábito para a formação técnica.

A leitura considerada na pesquisa é aquela que tem por objeto o texto escrito, em todas as suas formas e mídias; ao mesmo tempo, o estudo filia-se teoricamente a uma concepção de leitura como processo psicolinguístico de apreensão dos dados da realidade em que o ato de ler é tomado como “leitura do mundo” [2].

Para fundamentar mais amplamente essa concepção de que o ato de ler não se esgota na linguagem escrita, mas dá continuidade a uma leitura da realidade,

como entende Freire [2], os estudos de Piaget [3, 4] e Vygotsky [5] sobre a gênese do pensamento mostram-se bastante relevantes. De fato, Piaget, ao conceber os períodos sucessivos que caracterizam os momentos iniciais da formação do intelecto como “dúplice movimento de interiorização e de exteriorização” [3, p. 30], põe como base de sua ideia psicogenética a ausência de estruturas mentais preexistentes no indivíduo, considerando o conhecimento fruto de uma constante interação entre sujeito e objeto. Nesse processo, a linguagem é vista pelo autor como elemento transformador e integrador do pensamento [6]. Para Vygotsky, o papel da linguagem é ainda mais essencial, atuando mesmo na “organização das funções psicológicas superiores”, como fonte das “formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata” [5, p. 25, 27].

Essa função essencial da leitura pode ser ainda mais frisada se considerada correta a ideia de alguns psicolinguistas, entre os quais Morais [7], de que apenas e tão somente com a leitura do texto escrito se forma no pensamento uma especificação da consciência fonológica conhecida como consciência fonêmica. A ausência dessa consciência das partes mínimas de significado da linguagem tenderia a manter capacidades linguísticas num estágio mais limitado e uma certa imaturidade cognitiva. É compreensível, assim, a preocupação de linguistas e educadores não apenas com o analfabetismo, mas também com o fenômeno do iletrismo (iliteracia, analfabetismo funcional).

Numa concepção da leitura como continuidade da leitura do mundo convém levar em consideração, para além da gênese, também os pressupostos para o desenvolvimento do ato de ler defendidos por uma corrente de psicolinguistas que tem em Smith [8] um de seus principais nomes. A partir de uma concepção de que o conhecimento do mundo (que engloba o conhecimento do mundo dos textos) dota o leitor de um contexto significativo facilitador do ato de ler, essa corrente dá grande importância à experiência de ler como elemento desenvolvedor da própria leitura, enfatizando menos o aspecto mecânico, mais relacionado ao domínio do código alfabético ou à dinâmica de reconhecimento visual das letras e das palavras. Estando correto, parcial ou totalmente, esse entendimento, a defesa da leitura como *habitus* passa a ter precedência sobre o exercício instrumental dessa habilidade (o qual não deixa de ser importante, mas como consequência).

A atrelagem do tema da leitura ao da formação técnica se faz precipuamente em torno da ideia de que tal formação se beneficia quando não limitada pura e simplesmente à tecnicidade. Essa, aliás, é a tônica por trás de mais de um século de oscilação entre diferentes modos de conceber o ensino técnico no Brasil, que o levou ora a ser considerado terminal, ora a ser entendido como ponte para uma formação mais aprofundada, para além do acesso imediato ao mundo profissional que lhe é pertinente [cf. 9].

Metodologia

A pesquisa teve caráter qualitativo, operando sobre os discursos dos sujeitos de pesquisa coletados mediante questionário de perguntas abertas. Tais sujeitos são 232 alunos do ensino técnico da Grande São Paulo, 204 deles matriculados em instituições públicas e 28 numa escola particular. Os cursos técnicos casualmente representados na pesquisa são Informática (122 alunos), Administração (43 alunos), Logística (33 alunos), Secretariado (25 alunos) e

Segurança do Trabalho (9); 106 alunos estudam no período vespertino, 126, no noturno.

Além da identificação do curso frequentado e da idade dos respondentes, o questionário foi composto por três perguntas: “O que você tem lido, seja por gosto, seja por obrigação? Considere qualquer tipo de leitura, não apenas de livros” (no intuito de obter do próprio sujeito de pesquisa uma declaração de hábito de leitura); “O que poderia ser lido em sala de aula, na sua opinião?” (visando saber quais são as expectativas dos alunos ante o hábito de leitura e sua relação com a formação); “Comente o que desejar sobre leitura” (de modo a, partindo dos discursos pessoais dos estudantes, levantar o imaginário em torno da leitura e obter pistas de elementos que facilitam ou dificultam o exercício de ler entre os sujeitos da pesquisa).

Os dados foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo.

Resultados

A faixa etária predominante entre os sujeitos da pesquisa é a que vai dos 16 aos 25 anos, com 180 estudantes, ou 77,6% do total. Quase metade dos estudantes pesquisados tem entre 16 e 17 anos (25% e 21,5% do total de sujeitos, respectivamente). A distribuição dos representantes dessa faixa etária entre os cursos técnicos aponta para o prevalescimento de adolescentes ou adultos jovens estudantes do curso técnico de informática.

Como a idade predominante, também a distribuição dos sujeitos da pesquisa pelos cursos técnicos não foi predeterminada. Não obstante isso, houve relativo equilíbrio entre estudantes pertencentes a um curso ligado à área de exatas (Informática) e a cursos mais relacionados à área de humanas (Administração, Logística, Secretariado e Segurança do Trabalho).

Entre as leituras habituais declaradas pelos sujeitos de pesquisa, houve prevalescimento da mídia impressa, com predomínio dos livros (305 declarações), seguidos por revistas (93), jornais (64), quadrinhos (22) e apostilas (21). Os textos da Internet apareceram apenas como quarta mídia mais citada, com 40 declarações. Os títulos e as temáticas citados apontam para o predomínio da literatura de ficção entre as modalidades de leitura mais comuns.

As leituras desejadas para a sala de aula contemplam em primeiro lugar, obviamente, os temas ligados aos cursos, com 104 declarações. Mas outras informações se destacaram, como a preferência por revistas e jornais (39 e 33 declarações, respectivamente), pelo gênero jornalístico (23 declarações) e por temáticas de atualidade (33 declarações): todos esses itens parecem apontar para um desejo de que a realidade mais cotidiana e atual se incorpore sistematicamente aos estudos.

As opiniões gerais e pessoais a respeito da leitura dadas pelos sujeitos de pesquisa revelam uma maneira de ver essa atividade principalmente como meio de aquisição de conhecimento (49 declarações), aprendizagem e obtenção de informações (24 declarações cada), aprimoramento da escrita (22), enriquecimento do vocabulário (16) ou aprimoramento da comunicação e da expressão (15). Essas declarações revelam uma grande aposta na leitura como instrumento para obtenção ou melhoria de habilidades. Um outro ponto de vista é o que vê no ato de ler uma possibilidade de fazer uma viagem virtual (13 declarações) ou de desenvolver a pessoa como um todo (12 declarações). Há

ainda, entre as opiniões mais repetidas, a daqueles que acham que só é plausível ler aquilo de que a pessoa gosta ou por que se interessa (26 declarações), renegando, fundamentalmente, as leituras que a escola e os vestibulares impõem, que para muitos alunos carregam a pecha de coisas ultrapassadas ou sem sentido.

Análise dos resultados

Para trabalhar melhor sobre os dados obtidos com a pesquisa, o pesquisador achou por bem enfrentar primeiramente a questão do hábito. Dado que os fatores mais relevantes na aquisição de um hábito são o tempo e o empenho, o modo mais usual de definir a habitualidade da leitura, largamente utilizado nas pesquisas dessa área, é perguntar pelas leituras feitas num determinado intervalo de tempo antecedente ao questionamento. Assim, por exemplo, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil considera leitores “aqueles que, no momento da entrevista, declararam ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores” [10, p. 26]. Na pesquisa aqui sintetizada, porém, esse critério revelaria muito pouco sobre a assiduidade à leitura, uma vez que, sendo todos os respondentes estudantes, o percentual de adeptos à leitura assim sugeridos seria elevado demais; de fato, apenas 5 das 232 pessoas questionadas afirmaram nada ler.

Desse modo, 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, 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 a ideia não é defender que um leitor assíduo seja um “devorador” de textos; a assiduidade da leitura, na pesquisa, é entendida como cotidianidade, ou seja, como atividade incorporada à normalidade da vida. O que levou a essa opção metodológica foi a constatação de que, 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.

Mediante esse critério, e por outros indícios textuais, foi possível identificar 136 sujeitos da pesquisa aparentemente habituados a ler (ou seja, que têm a leitura incorporada a seu cotidiano), 58,6% do total de respondentes. Tal cifra não se afasta em muito dos percentuais normalmente encontrados nas pesquisas de leitura.

Os leitores assíduos encontrados representariam, no contexto da pesquisa, 86% dos estudantes de Administração, 77,8% dos de Segurança do Trabalho, 60,6% dos de Logística, 56% dos de Secretariado e 47,5% dos de Informática. De todos esses números, o que causou alguma estranheza foi o percentual de alunos habituados à leitura constatado no curso de Secretariado; por sua importância estratégica em relação ao sistema de comunicação do mundo empresarial, a

expectativa seria encontrar um percentual mais elevado, talvez no mesmo patamar do obtido para o curso de Administração.

Quando consideradas as modalidades de leitura sobrepostas ligadas a esse universo de leitores identificados como assíduos, a surpresa fica por conta de novamente a Internet aparecer apenas na quarta posição, como já ocorrera quando tomada a totalidade de sujeitos da pesquisa. Nem a ideia de uma substituição dos meios impressos pelos eletrônicos nas novas gerações, nem a de um estímulo à leitura obtido pelo uso intensivo das novas tecnologias se sustentam, ao menos pelos resultados desta pesquisa. Outra preocupação diz respeito à pequena aparição dos quadrinhos entre os leitores assíduos; se tomada como sinal negativo, essa circunstância poderia indicar o menor emprego de um instrumento que se revelou muito útil ao longo do século XX para tornar o treinamento da leitura mais prazeroso e a passagem para textos complexos mais natural.

Foi possível obter também de todo o conjunto de sujeitos de pesquisa, considerando assim leitores assíduos e não assíduos, uma visão bastante matizada e sugestiva do fenômeno da leitura. Entre os discursos sobre a leitura, destacam-se pelo menos sete categorias, apresentadas a seguir com exemplos extraídos das respostas aos questionários. Convém observar que as respostas são transcritas *ipsis litteris*, sem nenhum tipo de correção.

1) *Leitura obrigatória*. Um bom número de sujeitos de pesquisa fez observações a respeito da obrigatoriedade de ler que caracteriza a leitura escolar. 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. É comum, nas reivindicações de leitura para a escola, a identificação dos clássicos da literatura com algo incompatível com os dias de hoje:

Livros mais atuais que não sejam clássicos da literatura.

A aversão à obrigatoriedade da leitura pode ser reconhecida pela ênfase de algumas respostas:

Eu as vezes leio revista, mas não sou muito 'fan' de ler, não é obrigação. Cada um lê o que quiser não é obrigação nenhuma ler, mas é bom. Leitura não é obrigação de ninguém, mas tem tanta gente querendo ler, mas não pode porque não sabe.

Alguns sujeitos creem que é possível superar a barreira do caráter obrigatório de certas leituras aliando vontade e necessidade:

[...] 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 noticia, ou até talvez um livro escolar.

2) *Expectativas em torno da leitura*. As deixas oferecidas pelo questionário proporcionaram a vários sujeitos de pesquisa que externassem suas queixas e fizessem reivindicações. Entre as reivindicações mais frequentes aparece o desejo de uma facilitação da leitura:

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.

É interessante observar que, para esses sujeitos, a satisfação da cláusula do gosto ou do interesse não parece suficiente, se não vier aliada à facilidade:

[...] algo para incentivar o aluno a ler no caso algo que ele goste, mas moderadamente.

Há ainda um tipo de reivindicação que parece ir além do simples pedido de facilitação; nela pode existir também um sinal de lacuna de formação básica, na medida em que é pedido ao professor que leia *para* e *com* o aluno (tarefa primordial dos pais ou dos professores dos primeiros anos de escolaridade):

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 [...].

Outra reivindicação muito comum recai sobre uma postura dos professores e da escola perante a leitura:

A leitura deveria ser obrigatória em todas as matérias escolares.

Uma afirmação como essa é inquietante, pela obviedade do que solicita. Se há entre os estudantes uma percepção de que a leitura no momento *não* é obrigatória em todas as disciplinas escolares, várias coisas podem ter ocorrido: o abandono do texto como pano de fundo das 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 professores.

3) *A leitura sujeita à bitola.* Aparece em vários sujeitos da pesquisa uma tendência a restringir o alcance da leitura. Uma dessas formas de restrição é a limitação do raio de ação da leitura aos contornos do curso; as respostas a seguir dizem respeito ao que o sujeito está lendo, ao que quer ler na escola e ao que pensa da leitura:

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.

Neste outro exemplo, a leitura aparece instrumentalizada pela necessidade de preparação para os vestibulares:

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.

4) *Não leitores declarados e leitores em contradição.* Entre os sujeitos que

se assumiram não leitores ou que o deixam transparecer pelas respostas, encontram-se aqueles cujo raciocínio se assemelha a um jogo de palavras:

Não gosto muito mas leio o que gosto.

E há também os que não conseguem esconder a barbarização operada pela falta do exercício de ler, como fica visível nas três respostas ao questionário dadas por este estudante:

Não gosto ler.
Aulas mais dinâmicas.
Não gosto ler.

A imagem positiva em torno da leitura não consegue ocultar a falta de assiduidade, numa opção por não ler que resulta desastrosa:

Ler é muito bom, desenvolve o cérebro, mas eu não tenho interesse a ler, apenas coisas que serão construtivas para mim.

5) *Leitura, pensamento e expressão*. Por vezes os prejuízos da falta do hábito de ler ou de um hábito pouco amadurecido aparecem claramente. Em alguns casos, podem ser constatados na escrita cheia de erros, como nestes exemplos:

[...] 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

Tem lido sobre um poblemas que pode ocorrer uma guerra-mundial entre USA e Corrêa. Jornais

Em outros casos, os prejuízos cruzam o limiar da grafia, e manifesta-se mesmo o comprometimento da linearidade do raciocínio ou um primitivismo de pensamento e/ou de expressão:

É uma forma de entretenimento através de um conhecimento específico. Ela serve para obter um certo raciocínio psicológico nas pessoas.

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.

Livros bons, de românci.

Esse último exemplo, em que há uma reivindicação latente, projeta de modo especial uma séria dificuldade em contextos profissionais, sobretudo em níveis de atuação mais exigentes (levando em conta, inclusive, que essa resposta provém de aluno do curso de Secretariado).

6) *Posições em face do hábito de ler*. Entre os sujeitos que refletem sobre seu próprio hábito de leitura, destacam-se aqueles que reconhecem e lamentam uma deficiência:

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.

Enquanto diversos estudantes reclamam da falta de recursos como impedimento para a aquisição do hábito de leitura, há quem enxergue a questão de um ponto de vista diametralmente oposto, afirmando que a leitura

umenta conhecimento e imaginação dos que dispoe de poucas oportunidade.

Neste trecho de resposta há indícios de uma posição resiliente e positiva ante as dificuldades que a implementação do hábito de leitura, sem dúvida, oferece:

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

7) *Apologia da leitura*. Uma última categoria de discursos sobre a leitura está ligada a tudo o que pode ser elogiado no hábito de ler. Em alguns casos, são sublinhadas as habilidades adquiridas com a leitura (enriquecimento vocabular, aumento da capacidade de aprender, aprimoramento da escrita, instigação à pesquisa, etc.); mas há também vários testemunhos de apuração de características morais:

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.

Declarações como as próximas foram poucas vezes encontradas na pesquisa, mas revestem-se de grande importância, por sintetizar de certa forma tudo o que pode ser alegado em defesa da aquisição do hábito de leitura:

A leitura esta na vida de todos nós mesmo daqueles que não tem o habito da leitura.

Leitura é uma necessidade.

Conclusão

As informações e exemplos apresentados nestas páginas objetivaram mostrar uma parcela das diferentes nuances identificadas na pesquisa sobre o hábito de leitura de alunos do ensino técnico realizada no âmbito do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza.

Se é verdade que aparecem diversos exemplos dos efeitos do chamado iletrismo, o levantamento também trouxe à tona um cenário de imagens pessoais positivas da leitura, às vezes congruentes com práticas 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.

Todas as dificuldades para uma melhor experiência da leitura empiricamente encontradas na 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.

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” [7, p. 171]; o adulto enquanto professor, esse “formador de caracteres, de consciências e de almas” [11], 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. 12]; 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. 13]: são todos esses adultos leitores os co-protagonistas da leitura dos jovens — ou não tão jovens — estudantes do ensino técnico.

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 empenho 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

- [1] Cordas, D. (2010), *Ensino técnico e leitura: o hábito de leitura do técnico em formação*, Dissertação de Mestrado, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 105p., jun.
- [2] Freire, P. (1986), *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*, 15. ed., São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados.
- [3] Piaget, J. (1983a), “A epistemologia genética”, trad. Nathanael C. Caixeiro, in: *Os Pensadores: Jean Piaget*, 2. ed., São Paulo: Abril Cultural.

- [4] Piaget, J. (1983b), “Problemas de psicologia genética”, trad. Celia E. A. Di Piero, in: *Os Pensadores: Jean Piaget*, 2. ed., São Paulo: Abril Cultural.
- [5] Vygotsky, L. S. (1991), *A formação social da mente*, trad. José Cipolla Neto et. al., 4. ed., São Paulo: Martins Fontes.
- [6] Piaget, J. (1991), *Seis estudos de psicologia*, trad. Maria Alice M. D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva, 18. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- [7] Morais, J. (1996), *A arte de ler*, trad. Álvaro Lorencini, São Paulo: Unesp.
- [8] Smith, F. (2003), *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*, trad. Deise Batista, 4. ed., Porto Alegre: Artmed.
- [9] Peterossi, H. G. (1994), *Formação do professor para o ensino técnico*, Coleção Educar, 15, São Paulo: Loyola.
- [10] Amorim, G. (org.) (2008), *Retratos da leitura no Brasil*, São Paulo: Imprensa Oficial, Instituto Pró-Livro.
- [11] João Paulo II (1980), *Discurso na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco*, 2 jun. 1980. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1980/june/documents/hf_jpii_spe_19800602_unesco_po.html. Acesso em 22 mai. 2010.
- [12] Giussani, L. (2004), *Educar é um risco*, trad. Neófita Oliveira e Francesco Tremolada, Bauru, SP: Edusc.
- [13] Silva, J. M. (2002), *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*, 6. ed., Coleção Práxis, Campinas, SP: Papyrus.

Contato

Durval Cordas é tradutor e revisor, bacharel em Letras pela FFLCH/USP e em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero e mestre em Tecnologia pelo Programa de Mestrado do Centro Paula Souza. Endereço: Av. Brigadeiro Luís Antonio, 733, apto. 506 A2, Bela Vista, São Paulo, SP, 01317-001. Telefones: (11) 3104.3668 e 9124.5978. E-mail: dcordas@terra.com.br.

A Prof.^a Dr.^a Helena Gemignani Peterossi é diretora e membro do corpo docente do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza e foi orientadora da pesquisa de Mestrado que o presente artigo sintetiza.