

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**HÁBITO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE  
TEXTOS: UMA ANÁLISE DA REALIDADE DE  
PÓS-GRADUADOS EM ADMINISTRAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Patrícia Costa**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**HÁBITO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS:  
UMA ANÁLISE DA REALIDADE DE  
PÓS-GRADUADOS EM ADMINISTRAÇÃO**

**Por**

**Patrícia Costa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Aprendizagem Organizacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração.**

**Professora orientadora: Dra. Márcia Zampieri Grohmann**

**Professora co-orientadora: Ms. Denize Grzybovski**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

---

© 2006

Todos os direitos autorais reservados a Patrícia Costa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser com autorização por escrito da autora.

Endereço: XV de novembro, 182, apto 206, Bairro Centro, Passo Fundo, RS, 99010-090  
Fone (0xx) 54 99749888; Fax (0xx)54 3168398; End. Eletr: [pati@upf.br](mailto:pati@upf.br)

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Sociais e Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Administração**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**HÁBITO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS: UMA  
ANÁLISE DA REALIDADE DE PÓS-GRADUADOS EM  
ADMINISTRAÇÃO**

elaborada por

**Patrícia Costa**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Administração**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Márcia Zampieri Grohmann, Dra**

(Presidente/Orientador)

**Breno Augusto Diniz Pereira, Dr. (UFSM)**

**Enise Barth Teixeira, Dra. (UNIJUÍ)**

**Denize Grzybovski, Ms. (UPF)**

Santa Maria, 03 de abril de 2006.

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.*

João Guimarães Rosa, (1965, p. 241).

## **AGRADECIMENTOS**

Desejo expressar meus sinceros agradecimentos àqueles que direta e indiretamente contribuíram para a realização do meu mestrado.

A Deus, que é minha força em cada segundo de minha existência.

A meus pais, por todas as vezes que ouviram meus sonhos, de quem tenho orgulho de ser filha e a quem tenho muita gratidão pelo carinho, educação e por todas as orações.

Aos meus manos Michele e Rodrigo e meus queridos sobrinhos Guilherme e Henrique, por existirem.

Ao meu bem Paulo, pelo incentivo, tranqüilidade e, principalmente, por ter-me apresentado à vida o sentido real das palavras amor e paciência.

À dona Etel e seu Toni, que não estão mais nesta vida, mas sabem da sua importância deles nessa conquista.

A minha orientadora Professora Dra. Márcia, por suas orientações e sugestões valiosas.

A minha mentora Professora Ms. Denize, pelo apoio, amizade e incentivo e por todas as suas contribuições.

Aos professores membros da Banca Examinadora, pelo tempo e atenção que dispensaram ao meu trabalho e por suas valiosas observações, críticas e sugestões.

À equipe de profissionais da Livraria Universitária, que me auxiliaram durante esses dois anos.

À Universidade de Passo Fundo, pelo apoio sem o qual essa conquista se tornaria impossível.

Aos pós-graduados que participaram da entrevista e contribuíram para a realização deste estudo.

Aos meus amigos Rosimar, Adriana, Cláudio André, Luis, Mariester, Elton, Eder, Daniela Pozzobon e todos que, embora não citados, são sabedores da sua importância, seja pela amizade, sorriso ou atenção a mim dispensada.

Ao Blue, meu fiel companheiro, tão inseparável quanto meu *notebook*.

A todos, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Universidade Federal de Santa Maria

### **HÁBITO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DE PÓS-GRADUADOS EM ADMINISTRAÇÃO**

Autora: Patrícia Costa

Professora orientadora: Dra. Márcia Zampieri Grohmann

Professora co-orientadora: Ms. Denize Grzybovski

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de abril de 2006.

A presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de estudar o hábito e o nível de compreensão de leitura que o profissional administrador pós-graduado em cursos de especialização em administração apresenta, considerando as variáveis que o influenciam no processo ensino-aprendizagem. A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. Pautado na orientação construtivista da aprendizagem em relação ao processo de aprendizagem manifestada em adultos, na preocupação em estudar os hábitos e a compreensão da leitura, enquanto fenômeno inerente à condição humana na situação atual, o estudo justifica-se pelo momento marcado por mudanças paradigmáticas na ciência, nos valores, nas organizações. Isso requer, por um lado, uma maior compreensão do ambiente, que está em constante transformação, e, por outro, um aprendizado permanente em nível individual, grupal e organizacional, como meio de buscar a auto-realização do ser humano. Participaram do estudo doze sujeitos pós-graduados em Administração, sendo seis formados em Administração e seis nas mais diversas áreas do conhecimento. Toma-se como espaço da pesquisa o ambiente universitário em nível de pós-graduação *lato sensu*, estudado com o método qualitativo de análise e a técnica análise de conteúdo para tratamento dos dados; o modelo proposto por Witter (1997) para validação dos resultados relativos aos hábitos de leitura e a técnica de Cloze para análise do nível de compreensão de leitura. Os resultados apontam que o modelo proposto por Witter (1997) não se identifica com a realidade dos pós-graduados em Administração, os quais possuem um universo como leitor constituído pela história de vida como leitor, contingências familiares, contingências acadêmicas, características pessoais e perspectivas futuras de forma cíclica, diferentemente do modelo proposto, o qual destaca a disponibilidade de material como uma das variáveis influenciadoras do processo de aprendizagem pela leitura. A avaliação do nível de compreensão de leitura revelou que a maior (42%) parte dos sujeitos respondentes possui nível instrucional em relação à leitura, ou seja, apresentam dificuldades de compreensão em alguns trechos do texto, mas conseguem abordar a temática. Comparativamente a outros profissionais, os administradores não se apresentam no mesmo nível de compreensão de textos. Sugere-se que sejam desenvolvidos outros trabalhos com uma amostra maior que a utilizada neste estudo com o objetivo de identificar as dificuldades específicas que se apresentam na compreensão de textos.

**Palavras-chave:** hábito de leitura, compreensão de textos, pós-graduados, administrador.



## ABSTRACT

### READING HABIT AND TEXT COMPREHENSION: AN ANALYSIS FROM THE REALITY OF THE POSTGRADUATES IN ADMINISTRATION

Author: Patrícia Costa

Advisor professor: Doctor Márcia Zampieri Grohmann

Co-advisor professor: Master Denize Grzybovski

Date and place of defence: Santa Maria, 13 th April, 2006.

The present research was developed with the purpose of studying the habit and level of reading comprehension that the administrator professional postgraduated in courses of specialization in Administration present, considering the variants that influence the learning and teaching process. The reading is a complex activity, plural, which is developed in a lot of directions. Ruled by the constructivism learning orientation related to the process of learning manifest in adults, with the worry of studying the habits and the reading comprehension, while a phenomenon inherent in the human condition in the current situation, the study is justified by the moment which is marked by paradigmatic changes in science, in the values, in the organizations. It requires, by one hand, a wider comprehension of the environment, which is in constant transformation and, by the other hand, a permanent individual, collective and organizational learning, trying to search for the human being's self achievement. 12 subjects postgraduated in Administration took part in this study, 6 of them graduated in Administration and the 6 of them graduated in the most different areas of knowledge. The university environment of the postgraduate course *lato sensu* is taken as a space for the research, it is studied with the qualitative method of analysis and the technique of analysis of the content for the data treatment; the model proposed by Witter (1997) for the validation of the results related to the reading habits and Cloze's technique for the analysis of the level of reading comprehension. The results point out that the model proposed by Witter (1997) does not fit the reality of the students postgraduated in Administration, the ones who have a universe as readers constituted by the life history as readers, familiar contingences, academic contingences, personal characteristics and future perspectives of the clinic form, differently from the model proposed, the one which highlights the availability of material as one of the influencing variants in the process of learning through the reading. The evaluation of the level of text comprehension revealed that the most significant part of the responding subjects (41,67%) possess an instructional reading level, that is, they present difficulties of comprehension in some parts of the text, but they are able to understand the thematic. Compared to other professionals, the administrators are not in the same level of text comprehension. It is suggested that other works, aiming to identify the specific difficulties that are present in the text comprehension, can be carried out with a wider sample than the one used in this study, involving the teachers too.

**Key words:** reading habit, text comprehension, post-graduates, administrators.

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Concluintes do curso de especialização em Gestão e Competitivade Empresarial em novembro de 2005.....	70
TABELA 2 - Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	71
TABELA 3 - Índice de preenchimento de lacunas no teste de Cloze.....	111
TABELA 4 - Acertos obtidos individualmente na compreensão do texto.....	112

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Orientações teóricas para discutir a aprendizagem de adultos.....	35
QUADRO 2 - Diretrizes para leitura de textos.....	44
QUADRO 3 - Características pessoais: reconhecidas e identificadas nos sujeitos respondentes.....	107

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Processo para a criação do conhecimento.....	30
FIGURA 2 - Exemplo de texto que requer do leitor um processo de decodificação.....	46
FIGURA 3 - Fatores que influenciam no processo de aprendizagem através da leitura.....	50
FIGURA 4 - História de vida como leitor.....	81
FIGURA 5 - Hábito e preferência dos sujeitos respondentes.....	86
FIGURA 6 - Contingências acadêmicas.....	94
FIGURA 7 - Disponibilidade de material de leitura.....	102
FIGURA 8 - Universo do pós-graduado leitor.....	109
FIGURA 9 - Distribuição quartílica dos acertos da aplicação técnica de loze.....	112
FIGURA 10 - Distribuição dos acertos por sexo.....	113
FIGURA 11 - Distribuição dos acertos por formação.....	114
FIGURA 12 - Comparação dos resultados dos acertos, por idade.....	115

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Perfil dos sujeitos respondentes.....	132
APÊNDICE B - Instrução para participação no teste Cloze.....	133
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista.....	134
APÊNDICE D - Texto para aplicação da técnica de Cloze.....	136
APÊNDICE E - Fragmentos de textos, por categorias.....	137

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O problema de pesquisa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Objetivo geral.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
<b>1.3 Justificativa.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Estrutura do trabalho.....</b>	<b>25</b>
<b>2 REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 O sujeito e a aprendizagem.....</b>	<b>26</b>
2.1.1 O processo de aprendizagem.....	29
2.1.2 A aprendizagem de adultos: principais correntes teóricas.....	33
2.1.3 A aprendizagem por meio da leitura e formação do leitor.....	41
2.1.3.1 Hábito de leitura.....	49
2.1.3.2 A compreensão da leitura.....	55
<b>2.2 O profissional administrador e a leitura.....</b>	<b>58</b>
2.2.1 A literatura popular na gestão.....	59
2.2.2 Pós-graduação em administração: uma revisão histórica.....	63
<b>2.3 Considerações sobre o capítulo.....</b>	<b>66</b>
<b>3 MÉTODOS E TÉCNICAS.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 Caracterização da pesquisa: tipo, método e perspectivas de análise.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 Procedimentos adotados.....</b>	<b>69</b>
3.2.1 População e amostra.....	69
3.2.2 A coleta de dados.....	72

3.2.3 A análise dos dados.....	74
<b>3.3 Limitações do método utilizado.....</b>	<b>77</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 O cenário da investigação.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 Hábito de leitura e as contingências estruturais na formação de um leitor.....</b>	<b>81</b>
4.2.1 História de vida como leitor.....	81
4.2.2 Contingências acadêmicas.....	93
4.2.3 Contingências familiares.....	98
4.2.4 Disponibilidade de material de leitura.....	101
4.2.5 Perspectivas futuras.....	105
4.2.6 Características pessoais.....	106
<b>4.3 A compreensão da leitura.....</b>	<b>110</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>131</b>

# 1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, o desenvolvimento econômico e social está associado à geração e disseminação de conhecimentos, pois estes, quando associados a produtos e serviços, traduzem-se em inovação organizacional. Para o indivíduo, no entanto, a contínua busca por conhecimento passa a ser de vital importância para a garantia de empregabilidade, uma vez que, para as organizações de modo geral, configura-se numa estratégia promotora de vantagens competitivas e de sobrevivência. Tal busca pode ser chamada de “educação continuada”.

No mundo moderno, os profissionais dispõem de diferentes instrumentos e fontes para atualizar (ou gerar) conhecimentos, como universidades (cursos presenciais *lato e stricto sensu*), material bibliográfico (livros e periódicos especializados), cursos virtuais com o uso da internet, intranet e extranet, palestras, seminários e congressos *on-line*. No entanto, o profissional administrador, considerado aqui apenas aquele portador do título de bacharel em Administração<sup>1</sup>, parece estar sempre buscando instrumentos e fontes práticas para se atualizar e ignora o valor da leitura de livros e periódicos especializados.

Conhecimento não é soma, mas agregação, interação e acumulação de informação (STEWART, 2002). Para que faça parte do cotidiano das organizações empresariais, é necessário o envolvimento dos indivíduos que dela participam por meio da busca constante de novos saberes, o que exige leitura especializada e ensino formal. Os administradores resistem à sala de aula na mesma intensidade em que resistem à leitura, e muitos ainda

---

<sup>1</sup> De acordo com a legislação brasileira somente é considerado administrador aquele profissional portador do título de bacharel em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1965.



desconhecem o uso eficaz e racional da tecnologia da informação e das principais ferramentas de gestão do conhecimento no mundo contemporâneo (GRZYBOVSKI, 2002). Talvez o baixo índice de leitura por habitante/ano (1,8 livro) no Brasil justifique esse fato, que resulta em observações de que “a teoria não proporciona resultados práticos”.<sup>2</sup>

Esse pensamento é sustentado por Stewart (2002) ao afirmar que se compra e se vende conhecimento de diferentes formas, ao mesmo tempo em que se produz enorme quantidade de coisas, às vezes questionáveis quanto à qualidade. Em todo o mundo, a produção anual de novas informações situa-se entre 700 e 2400 *terabyte*<sup>3</sup> dos quais uma parte não tem qualidade; apenas um quinto da informação produzida em papel transforma-se em livros, jornais ou periódicos utilizáveis.

Assim, conhecimento é tudo o que se faz, mesmo que as teorias educacionais afirmem que conhecimento exige reflexão e tem limitações. Conhecimento é o conjunto total de informações, incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas; inclui tanto a teoria quanto a prática, as regras do dia-a-dia e as instruções sobre como agir, baseando-se em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado à pessoa; é construído por indivíduos e representa suas crenças sobre relacionamento causais.

Certamente, informações, dados, reflexões, *insights* e saberes sempre foram importantes elementos para o desenvolvimento do ser humano e do profissional, com reflexos diretos nas organizações e na sociedade em geral. Contudo, com o advento da economia baseada em conhecimento (FLEURY; FLEURY, 2000; STEWART, 2002), mais do que em qualquer outra época, a produção e o consumo de conhecimento produzem poder (LYOTARD, 1984) e definem a vida profissional de muitos indivíduos.

Considerando que o conhecimento pode estar na experiência profissional dos indivíduos (conhecimento tácito), bem como na interação coletiva mediante as relações e práticas sociais (conhecimento explícito), dados e informações transformados em conhecimento tornam-se fatores importantes para o profissional que atua no ambiente competitivo das organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Corroborando com esse pensamento, Kim (1998) refere-se ao conhecimento tácito como *aprendizagem operacional* que constitui um processo cumulativo e envolve rotinas desenvolvidas pelo indivíduo em situações específicas, ao passo que o conhecimento explícito está relacionado à

---

<sup>2</sup> Segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (2001), na França, os habitantes lêem sete livros por ano (*per capita*); nos Estados Unidos, 5,1 livros; na Inglaterra, 4,9 livros, e, no Brasil, apenas 1,8 livro. Na Finlândia, o índice de leitura é de 26 livros por habitante/ano.

<sup>3</sup> Cada *terabyte* corresponde mais ou menos a um milhão de livros comuns.

*aprendizagem conceitual* e implica perguntar o porquê da natureza ou da existência de determinadas condições, procedimentos ou concepções, conduzindo à elaboração de novos quadros de referência. Kim (1998) destaca que, mesmo o conhecimento operacional sendo de vital importância para o funcionamento de qualquer organização, é necessário buscar o conhecimento conceitual como uma tentativa de superar a concepção taylorista de isolamento entre os que pensam e os que apenas executam.

Assim, o presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de identificar as variáveis que influenciam no hábito de leitura dos administradores no processo de aprendizagem individual. Os resultados apontam que o modelo proposto por Witter (1997) não se identifica com a realidade dos pós-graduados em administração.

### **1.1 O problema de pesquisa**

Com o avanço da tecnologia da informação, observa-se que uma enorme quantidade de dados e informações é disponibilizada a cada segundo aos indivíduos, porém um mínimo de dados e informações é absorvido pelos profissionais, pois, na prática dos negócios, os indivíduos definem suas próprias terminologias para se adaptar a um método ou problema específico (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002). Essa constatação torna de extrema importância estudos que envolvam a compreensão da leitura, que está relacionada à produção de conhecimento no nível individual, com a organização na ampliação do grau de inovação organizacional, promovendo, assim, o desenvolvimento do profissional responsável pela gestão das organizações, o administrador.

Segundo Sveiby (1998), a gestão do conhecimento deixou de ser um modismo relacionado à eficiência operacional da organização (compreende a ação ou força a ser posta em prática nas transações realizadas), passando a ser considerado um processo complexo, que, uma vez gerenciado eficazmente, pode contribuir para o desempenho organizacional. As organizações estão priorizando a construção de processos voltados ao desenvolvimento das competências organizacionais (FLEURY; FLEURY, 2000) para se transformarem em organizações de aprendizagem (PRANGE, 2001). Isso implica novas tecnologias de informação e de comunicação, com extraordinária velocidade e capacidade de processamento e transmissão, bem como um novo perfil do quadro funcional, com pessoas portando competências relativas à capacidade de compreensão daquilo que está sendo apresentado como informação (LE BOTERF, 2003). No cotidiano organizacional, isso permite que

colaboradores das diferentes unidades de uma mesma empresa aprendam e compartilhem experiências entre si e com todos aqueles que trabalham na organização, pois a tecnologia da informação que dá suporte ao desenvolvimento dessas atividades é utilizada como fonte de recursos práticos e incentivos.

Entretanto, só leitura de livros e sessões de questionamentos permitem ao ser humano refletir, socializar e disseminar o seu conhecimento com o propósito de construir novos conhecimentos (WITTER, 2004). O advento da tecnologia eletrônica e digital ampliou o espaço de interação e socialização de saberes e levou a que as ferramentas de comunicação alcançassem *status* cada vez maior na sociedade. Todavia, é preciso lembrar que tratamento e armazenamento de dados e fatos é apenas um dos processos de gestão do conhecimento para a inovação organizacional. O processo de geração de conhecimento é o que prepara e incentiva grupos e indivíduos para investirem esforços na criação interna ou na busca externa de novos conhecimentos (NONAKA; KONNO, 1998).

O próprio desenvolvimento da sociedade pós-industrial, a partir de então, passou a ter uma correspondência quase que direta com os avanços da tecnologia dos computadores. Hoje, os diferentes recursos de comunicação, derivados da presença maciça de elemento de informática e telemática nas escolas, permitem transmitir idéias, conteúdos e informações, integrando-os num único instrumento, o computador. Cada vez mais as aplicações de alto nível provenientes do mundo da informática invadem as escolas, seja através de programas interativos, seja de dicionários e enciclopédias digitais, tutorias inteligentes, realidade virtual, entre outros (RÖSING, 1999). Porém, há um pressuposto de que o avanço da tecnologia das comunicações não prescindia da leitura e da compreensão individual.

Marques (2001) salienta que na leitura está implicado o sujeito que escreve, que deixa no escrito suas marcas, e os sujeitos que lêem, que, ao lerem, atualizam, dão vida ao que foi escrito, da mesma forma que no ato de escrever o texto escrito, por sua fixidez, torna-se obstáculo que demanda ser demovido pelo constante reescrever. Por isso, a leitura não é mera soletração, decodificação ou repetição do que está escrito; a leitura dá outra vida, ao texto pensado e escrito pelo autor, penetra nos sentimentos e idéias, no estilo de quem o lê (MARQUES, 2001).

No entanto, o grau de analfabetismo é um dos entraves à proliferação da geração dos saberes. No Brasil, o analfabetismo (HADDAD, 2003) e o analfabetismo funcional (IBGE, 2004), mesmo com diversos programas em funcionamento (Alfabetização Solidária, por exemplo), impedem e/ou dificultam que o administrador reconheça no ato de ler o desenvolvimento intelectual que pode conduzi-lo à mudança de comportamento e, por

extensão, à modificação de uma dada realidade em termos de desenvolvimento social e de promoção cada vez maior do grau de competitividade das organizações, por meio de processos continuados de inovação (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), tanto no mercado nacional quanto no internacional.<sup>4</sup> Sem a competência em leitura e escrita, fica restrito o acesso às informações relativas à vida em sociedade, à cultura, à política e, por conseguinte, prejudica-se o desenvolvimento do indivíduo, como afirma Witter (2004).

Considerando essa uma verdade, é possível pressupor que o livro é um recurso que facilita o desenvolvimento do intelecto do profissional administrador, bem como dos demais profissionais. No entanto, em programas de pós-graduação em administração, que têm como propósito formar administradores com elevado grau de empregabilidade para atuarem em ambientes de negócios complexos e dinâmicos, como é a realidade no mundo contemporâneo, tais profissionais podem estar sofrendo as mesmas influências (história de vida como leitor, contingências acadêmicas, contingências familiares, características pessoais, perspectivas futuras) sofridas pelos alunos de graduação no que se refere aos hábitos de leitura e compreensão de textos.

Nesse sentido, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, caracterizados pelas modalidades especialização e aperfeiçoamento, são voltados às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, com duração máxima de dois anos e com caráter de educação continuada. Essas modalidades de cursos de pós-graduação usualmente têm objetivos técnico-profissionais específicos, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade.

Por essa razão, questiona-se a eficácia do processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento de alunos de pós-graduação em administração com relação ao tipo de leitura por eles realizada. Administradores em cursos de especialização em administração lêem? Em caso afirmativo, que tipo de leitura (formal, informal, popular, técnica) fazem? No processo de leitura, os administradores têm compreensão do que lêem? A leitura de material

---

<sup>4</sup> O Censo 2000 aponta o índice de analfabetismo com um universo de 16 milhões de pessoas, ou seja, 16,63% da população acima de 14 anos não tem o domínio da leitura e da escrita. No Brasil, cerca de 34% da população nesta faixa etária não concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental. A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões ao longo das décadas. Em 1958, a Unesco definia como *alfabetizada* uma pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples; vinte anos depois, passou a adotar o conceito de *analfabetismo funcional* para aquelas pessoas que não são capazes de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Ver Relatório da situação do adolescente brasileiro – Unicef 2002.

considerado “literatura popular em Administração” (*pop-management*)<sup>5</sup> é mais utilizada que a literatura científica? Em caso afirmativo, por que razões o fazem?

Wood Jr. (2002) afirma que, a partir da década de 1980, é notável a reação do mercado editorial com relação ao tipo de produto ofertado. A proposta das obras comercializadas indica que o objetivo é auxiliar o administrador no desenvolvimento de novas técnicas e processos para a tomada de decisões gerenciais frente ao contexto de incertezas. Complementa o autor que a publicação de livros de negócios tornou-se o foco nas principais editoras do país, apesar de trazerem pouco conteúdo técnico-científico. As razões dessas publicações são econômicas e mercadológicas, de interesse das editoras.

Para Bertero, Caldas e Wood Jr. (2005 p.7), “quem se aventurar a ler os mais importantes periódicos da área de Administração dificilmente experimentará qualquer sensação de prazer. A leitura será no mínimo tediosa. A maioria avassaladora dos artigos fará cair no sono o mais insone dos mortais”. Por isso, o mercado editorial despende esforços numa literatura de fácil consumo, caracterizada como ilustrativa, maquiada e que transforma os autores em “gurus da administração” (MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 1998).

Atualmente, milhões de livros têm sido publicados na linha *pop-management* e disseminados rapidamente no mercado editorial. Segundo Micklethwait e Wooldridge (1998), é difícil pensar em qualquer outra área acadêmica que tenha construído um setor tão forte em torno de si mesma quanto a área da administração, uma vez que o contexto real ou imaginário, de turbulência e competição, contribuiu para a geração de uma literatura voltada para as questões existenciais, ansiedades e dilemas dos profissionais da administração do mundo moderno, e transformou Dilbert num grande guru (CAVEDON; LENGLER, 2005)<sup>6</sup>.

Neste trabalho, assume-se que a literatura *pop-management* comercializada no Brasil, à semelhança da produção científica brasileira em administração é de qualidade duvidosa e pouco original (BERTERO; CALDAS; WOOD Jr., 2005) e que a sua utilização na formação continuada dos administradores compromete a compreensão daquilo que lêem. Diante de tal contexto, é relevante considerar como problema de pesquisa a seguinte pergunta: ***Qual é o hábito de leitura e o nível de compreensão de textos dos pós-graduados em administração?***

---

<sup>5</sup> A literatura popular de gestão ou *pop-management* compreende revistas e livros de consumo rápido, produzidos pela mídia de negócios (WOOD JR, 2002).

<sup>6</sup> “O personagem Dilbert, criado por Scott Adams, aparece nas tiras de 1100 jornais em quase 30 países, sendo que a página da Internet destinada ao personagem registra 1,5 milhões de visitas por dia. Adams foi economista da Pacific Bell e com base na sua experiência profissional resolveu dar voz aos funcionários que trabalham nos escritórios das grandes corporações. Através de Dilbert, o personagem reflete as inquietudes dos funcionários a partir da década de 1990, quando programas de Qualidade, Reengenharia e outras práticas administrativas começam a se intensificar no mundo dos negócios” (CAVEDON; LENGLER, 2005, p. 110).

Para tanto, avaliam-se as variáveis influenciadoras do processo de ensino-aprendizagem pela leitura (WITTER, 1997) nos sujeitos administradores que concluíram um curso de pós-graduação *lato sensu* em administração. Como investigado por Witter (1997), as influências são: história de vida ou histórias como leitor, contingências familiares, contingências acadêmicas, disponibilidade de material, perspectivas futuras e características pessoais.

Este estudo é pautado por uma orientação construtivista da aprendizagem, com base na idéias de Vygotsky (1991), em razão de suas concepções sobre como a aprendizagem se manifesta nos adultos, que nos fornece vários subsídios para se entender melhor o processo de aprendizagem dos adultos, nos quais ocorre por meio da construção de significados a partir de experiências vividas.

## **1.2 Objetivos**

Adotando-se como base o problema de pesquisa, foram definidos os objetivos que se pretende atingir ao término deste estudo, os quais se dividem em: objetivo geral e objetivos específicos.

### **1.2.1 Objetivo geral**

Estudar o nível de compreensão de leitura que apresenta o profissional pós-graduado em cursos de especialização em administração, considerando as variáveis que o influenciam no processo ensino-aprendizagem.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- a) Identificar o hábito e os níveis de compreensão de leitura dos pós-graduados em administração com base no modelo de Witter (1997);
- b) Comparar o hábito de leitura dos profissionais administradores com os de outros profissionais não administradores;

- c) Comparar os níveis de compreensão de leitura dos profissionais administradores com os de outros profissionais de outras formações.

### **1.3 Justificativa**

A preocupação em estudar o hábito e a compreensão da leitura, enquanto fenômeno inerente à condição humana na situação atual, justifica-se pelo momento marcado por mudanças paradigmáticas na ciência, nos valores, nas organizações. Isso requer, por um lado, uma maior compreensão do ambiente, que está em constante transformação, e, por outro, um aprendizado permanente em nível individual, grupal e organizacional como meio de buscar a auto-realização do ser humano.

Witter (1999) destaca que há carência de pesquisas sobre leitura, tanto para fins acadêmicos como de lazer, e que falta avaliação de programas de estímulo à leitura e pesquisas que testem a sua eficiência. Afirma ainda que se impõe a necessidade de uma análise crítica sobre o hábito de leitura e o nível compreensão de textos, de modo a permitir uma unificação da produção das várias teorias e modelos, para que metas mais altas sejam alcançadas e o impacto desejado ocorra.

O interesse pela avaliação do nível de compreensão da leitura cresceu com o fortalecimento do movimento pela avaliação da inteligência; em consequência, foi gerada uma grande quantidade de testes padronizados, vários deles seguindo parâmetros psicométricos que lhes atribuíam boa acuidade de mensuração (SANTOS; OLIVEIRA, 2004). De um modo geral, tais testes analisam algumas categorias de habilidade de compreensão, como descrevem Salvia e Ysseldyke (1991), a saber: a compreensão inferencial (que demanda que o aluno interprete o que foi lido), compreensão crítica (capacidade de analisar e emitir opinião sobre o teor do texto), compreensão lexical (conhecimento de palavras-chave do vocabulário) e, por último, a compreensão afetiva (avaliação de respostas pessoais e emocionais em relação ao que foi lido).

Na base do adulto leitor, do leitor ideal, estão não só suas primeiras vivências com a leitura e escrita, o processo pelo qual foi alfabetizado, o domínio que adquiriu dos princípios básicos (técnicos), mas também a própria relação do ler-escrever com a sociedade e o modo como aprendeu a ver a leitura enquanto forma de conhecer o mundo e a si mesmo.

Para Santos e Oliveira (2004), o ato de ler é um comportamento complexo, composto por diversas habilidades que dificilmente são avaliadas na sua totalidade. Por isso, um bom

instrumento de avaliação de habilidades de leitura deveria ter como função não só realizar uma estimativa do nível de compreensão dos alunos, mas, também, identificar as dificuldades específicas que eles apresentam.

Conforme Merani (1978), como indivíduos, ou seja, na edificação da pessoa, a natureza humana não existe como algo definitivo, estável e perene, mas é uma história. A natureza do homem é feita pela sua luta com o ambiente, as sociedades que constitui, o trabalho que desenvolve, em suma, são os meios de ação permanente que durante a vida dos indivíduos, ou parte dela, estruturam ou modificam a pessoa. Essa afirmação, segundo Silva (1998), mostra que o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência, desde que exista trabalho gerador de história. Se isso ocorrer no período da infância, melhor, porém isso não significa que, vencido esse período, o adolescente, o adulto ou até mesmo o idoso não possam vir a desenvolver o hábito da leitura.

Corroborando com esse pensamento, a trajetória pessoal da autora desta dissertação faz emergir a necessidade de pesquisar sobre o hábito e compreensão da leitura. Além de graduada em administração, gerencia há mais de dez anos a Livraria Universitária da Universidade de Passo Fundo, atuando também na comissão organizadora de vários eventos relacionados ao incentivo da leitura, como a Jornada Nacional de Literatura<sup>7</sup>, a Bienal Internacional do Livro de São Paulo (evento que divulga os últimos lançamentos do mercado editorial), a Convenção Nacional de Livrarias (evento que reúne anualmente, na cidade de São Paulo, editores, distribuidores e livreiros, com o objetivo de discutir formas de comercialização e difusão do livro em nível nacional), além da organização de diversas feiras do livro no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Com essa experiência no mercado editorial, acompanhando diariamente as mudanças que ocorrem nesse setor e tendo acesso aos dados sobretudo estatísticos relacionados à publicação dos livros, foi possível observar hábito de leitura de alguns colegas de graduação que freqüentavam a livraria em busca de livros da área de administração e negócios. Isso impulsionou a autora a pesquisar o processo de ensino-aprendizagem em relação ao tipo de leitura nesse contexto, analisando variáveis e características que influenciam os administradores na leitura.

Ao analisar o processo da compreensão de textos escritos, deixa-se de lado outros componentes importantes da teoria do texto, como é o caso de textos falados e da escrita de

---

<sup>7</sup> Evento que ocorre a cada dois anos na cidade de Passo Fundo e cujo objetivo principal é reunir milhares de pessoas durante quatro dias para discutir a formação de leitores.



textos. De acordo com Lencastre (2003), pela abordagem construtivista da compreensão de textos, o leitor é encarado como um construtor de conhecimento. Por isso, o processo de compreensão não implica somente a codificação de informação nova, que dá relevo à intervenção das características textuais nesse processo, mas também a relação dessa informação com o conhecimento que o leitor já possui, podendo resultar na modificação de estruturas prévias de conhecimento. O processo de compreensão resulta, então, da interação de características textuais e de características do leitor (LENCASTRE, 2003).

Este estudo baseia-se, sobretudo, no modelo apresentado por Witter (1997) sobre as variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem do aluno-leitor, pois a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no nível superior. Segundo a autora, cursos de pós-graduação são as últimas oportunidades para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, freqüente, criativo, que compreende e usa de forma adequadas às informações obtidas via texto. Avaliar os alunos de pós-graduação em administração, validando ou não esse modelo, aliado à aplicação da técnica de Cloze, justifica-se em razão da ausência de estudos que envolvam administradores.

Tem-se conhecimento de estudos relacionados à compreensão da leitura em universitários, TESSARO (2004), SANTOS; OLIVEIRA, (2004) e de alguns estudos relacionados a pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento, como os de WITTER; OLIVEIRA (1997), CARVALHO; PAVANI (1999), porém há carência de estudos relacionados à compreensão da leitura com administradores formados.

O inédito deste trabalho está, portanto, em validar o modelo existente das variáveis que influenciam no processo de aprendizagem da leitura, conforme os estudos de Witter (1997), em concluintes de um curso de pós-graduação em administração e analisar os níveis de compreensão de textos desses sujeitos, além de compará-los com os profissionais não administradores. Assim, o presente estudo, com foco na aprendizagem individual, tem o propósito de contribuir para a ampliação desse campo de conhecimento, que vem despontando como tema de maior interesse tanto no âmbito organizacional como no acadêmico a partir da década de 1990, pois as investigações de caráter científico sobre educação continuada e aprendizagem organizacional nas organizações brasileiras, de modo particular, carecem de estudos teórico-empíricos.

## 1.4 Estrutura do trabalho

No primeiro capítulo, de introdução, é demonstrada a importância da leitura e sua relação com os alunos de pós-graduação *lato sensu* e faz-se uma revisão sobre a literatura popular em Administração (*pop-management*). Posteriormente, é apresentado o problema de pesquisa, seus questionamentos e objetivos. Ao final deste capítulo, justifica-se a importância da pesquisa.

No capítulo 2 consta a revisão de literatura, sendo abordados, primeiramente, o sujeito e a aprendizagem, com destaque à fundamentação do projeto. Apresentam-se as diferentes correntes teóricas sobre a aprendizagem de adultos, dando-se ênfase à corrente construtivista e justificando sua escolha para embasar estudo. Em seguida é apresentada uma revisão histórica da pós-graduação em administração, demonstrando o cenário no qual a pesquisa é desenvolvida, como também são realizados alguns comentários teóricos sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* e sobre a relação profissional administrador e leitura, a formação do leitor e o processo de aprendizagem por meio da leitura. No final do capítulo descrevem-se as implicações da literatura popular (*pop-management*).

No capítulo 3 são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados e a forma como foi desenvolvida a pesquisa, detalhando as variáveis que foram analisadas, bem como a técnica de Cloze aplicada aos sujeitos entrevistados com vistas a medir o nível de compreensão de textos, como os dados foram analisados e as limitações do método.

No capítulo 4 expõem-se os resultados obtidos com a investigação empírica, descrevendo o hábito e os níveis de compreensão da leitura dos pós-graduados em administração e fazendo a comparação entre os profissionais administradores e outros profissionais.

Finalizando, apresentam-se as considerações finais do estudo, ressaltando as limitações, encontradas na sua execução.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a pesquisa bibliográfica sobre o tema *hábito de leitura e compreensão de textos*, abordando o sujeito e a aprendizagem, as correntes teóricas da aprendizagem, a aprendizagem de adultos, a formação do leitor e o processo de ensino-aprendizagem por meio da leitura. Ao final do capítulo relaciona-se a formação do profissional administrador com o tipo de leitura que ele realiza. A relevância desta construção teórica está em descrever conceitos que dão sustentação ao estudo empírico a ser desenvolvido, alinhando as noções conceituais.

### 2.1 O sujeito e a aprendizagem

Para compreender a relação do sujeito com a aprendizagem, apresentam-se alguns conceitos, uma breve explanação sobre o sujeito e, posteriormente, as principais teorias da aprendizagem no nível individual.

Segundo Mizukami (1986), o sujeito é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, possa repetí-las a outros que ainda não as possuam, assim como possa ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. O sujeito, no início de sua vida, é considerado uma espécie de *tábua rasa*, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente (MIZUKAMI, 1986).

Morin (2000) descreve o sujeito como um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida, de afetividade intensa e instável, que sorri, chora, mas que sabe também

conhecer com objetividade; é sério, calculista, ansioso, angustiado, gozador, ébrio, estático. Para o autor, o sujeito é um ser ambíguo de violência e ternura, de amor e ódio; um ser invadido pelo imaginário e capaz de reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode acreditar nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; que se alimenta dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

Mizukami (1986) afirma que quanto às mudanças pessoais, os sujeitos podem abranger diferentes níveis de aprendizagem: cognitivo (informações, conhecimentos, compreensão intelectual), emocional (emoções e sentimentos, gostos, preferências), latitudinal (percepções, conhecimentos, emoções e predisposição para ação integrada), comportamental (atuação e competência). Modalidades diversas de processos de influência social visam a níveis diferentes de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Vigotsky (2001) e Bakhtin (2002) indicam que o sujeito é constituído socialmente. Tudo o que ele diz, pensa e compreende sobre si e sobre o mundo tem sua origem nas relações interpessoais que ele estabelece e internaliza. As experiências escolares dos sujeitos certamente marcam a forma como eles aprendem, e a mediação do professor, por meio da linguagem que ele utiliza com seus alunos, assume extrema relevância na relação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Para Vigotsky (2001), não são as condições internas dos sujeitos que determinam suas possibilidades de aprendizagem, já que, em sua concepção, o desenvolvimento da criança não se subordina ao biológico, mas, sim, ao cultural. O autor não descarta a influência do biológico no desenvolvimento do sujeito, mas indica que este pode ser totalmente transformado por meio das possibilidades de acesso a bens culturais a que ele está exposto. Dessa forma, a aprendizagem individual impulsiona o desenvolvimento intelectual, o que conduz a que não se espere que determinados ciclos de desenvolvimento estejam completados para, então, ensinar as crianças, mas deve-se ensinar para que os ciclos se completem.

Contudo, essa concepção do sujeito em relação à aprendizagem depende da teoria orientadora. Como foi descrito por Sacristán e Gómez (1998), as teorias de aprendizagem aplicadas para análises do sujeito dividem-se em dois grandes grupos: as teorias associacionistas de condicionamento e as teorias mediacionais. As primeiras podem ser desdobradas em duas correntes de pensamento (condicionamento clássico e condicionamento operante), ao passo que as teorias mediacionais dividem-se em três grupos: aprendizagem social, teoria do processamento de informação e teoria cognitiva. Esta última, a teoria

cognitiva, no entanto, desdobra-se em teoria da Gestalt e psicologia fenomenológica, psicologia genético-cognitiva e psicologia genético-dialética.

As teorias de aprendizagem aplicadas para análise organizacional ainda parecem estar em construção. No campo organizacional há mais críticas e tentativas de clareza conceitual, como as apontadas por Weick e Westley (2004), do que avanços na construção de uma teoria da aprendizagem organizacional. Destaca-se o esforço teórico de Nonaka e Takeuchi (1997), que conseguiram integrar os dois pressupostos básicos da gestão (direção e execução) num único pensamento relacionado à criação do conhecimento na empresa, conduzindo a se pensar ser possível que não só o indivíduo aprenda, mas também a organização. Recentemente, outros autores (SENGE, 1998; SCHEIN, 1996, BROWN; DUGUID, 1991) têm utilizado o termo para discutir temas gerenciais com o intuito de fazer referência a processos que ocorrem nos níveis coletivo e organizacional, transpondo as barreiras do conceito de aprendizagem individual para o de aprendizagem coletiva e organizacional.

Nesse sentido, Kim (1998) argumenta sobre a importância de se fazer uma distinção entre o indivíduo e a organização para não esconder o processo real de aprendizagem, menosprezando o papel das pessoas e compreendendo a aprendizagem organizacional como uma simples extensão da aprendizagem individual.

A proposta teórica volta-se para a aprendizagem de adultos que ocorre no nível individual, sem, no entanto, ignorar as interfaces com a aprendizagem no nível organizacional. O foco da revisão teórica está no processo de aprendizagem individual, sem deixar de considerar o espaço organizacional e o ambiente de negócios no mundo contemporâneo onde os administradores estão inseridos, o que requer competências específicas para aprimorar a capacidade de compreensão e interpretação desse contexto.

Ao focalizar o tema aprender a aprender, o que também remete a autora para a corrente do pensamento orientada por Freire (2002), argumenta-se que o acúmulo e a disseminação de informações e a esperada produção de conhecimentos em larga escala por parte das organizações têm impulsionado o administrador (o sujeito) a buscar o seu auto-aprendizado. Dessa forma, ao avaliar o sujeito em relação à aprendizagem e ao processo de ensino-aprendizagem (papel do ensino superior na otimização do processo de aprendizagem), compreende-se melhor e de forma mais profunda como o sujeito aprende enquanto profissional, num primeiro momento, é preciso compreender, os elementos centrais do processo de aprendizagem para, num segundo momento, apreender os fatores facilitadores e limitantes que fazem um sujeito, em fase adulta e no nível individual, aprender a aprender à margem do ensino formal.

### 2.1.1 O processo de aprendizagem

Para Abbad e Andrade (2004), a aprendizagem é um processo psicológico que ocorre no nível individual e é essencial para o desenvolvimento dos seres humanos num mundo predominantemente capitalista. Para os autores, num sentido mais amplo, o conceito de aprendizagem envolve aquisição, retenção, generalização e transferência de conhecimentos, de habilidades e de atitudes.

Segundo Mezirow (1996), aprendizagem é o processo de criação de uma interpretação nova ou revisada do significado de uma experiência, a qual orienta a compreensão, a apreciação de um fenômeno e as ações subsequentes implementadas por alguém. A aprendizagem é vista como um processo auto-regulador que enfrenta o conflito entre modelos pessoais de mundo já existentes e novos *insights* discrepantes, que negocia adicionalmente esses significados por meio da atividade social, ou seja, mediante o discurso e o debate.

Ainda nessa mesma perspectiva, Piaget (1967) enfatiza que aprendizagem é interação mútua de acomodação (adaptar modelos mentais construídos pela experiência) e assimilação (integrar experiência com modelos mentais). Isso permite associar os estudos de Kolb (1990) aos de Piaget (1967), para quem o conhecimento é criado pela transformação da experiência. Kolb (1984), também defende que os adultos constroem seus conhecimentos de formas distintas, porque isso depende de vários fatores, como as experiências acumuladas, os estilos de aprendizagem e, em alguns casos, o gênero, a classe social a que pertencem e a raça. Desse processo interativo emerge uma aprendizagem com base na experiência e na interação coletiva permite a criação do conhecimento no nível organizacional.

Os argumentos de Kolb (1984) são de que o conhecimento é criado num processo contínuo (Figura 1), no qual, num primeiro momento, as experiências concretas vividas pelo indivíduo servem de base para os processos de observação e reflexão que se desenvolvem a partir da interação humana. Com os processos de observação e reflexão formam-se conceitos abstratos e generalizações, os quais serão testados nas organizações via experimentação em situações novas. Dessa forma, novos conhecimentos são construídos e se consolidam teoricamente como sendo um tipo de aprendizagem.

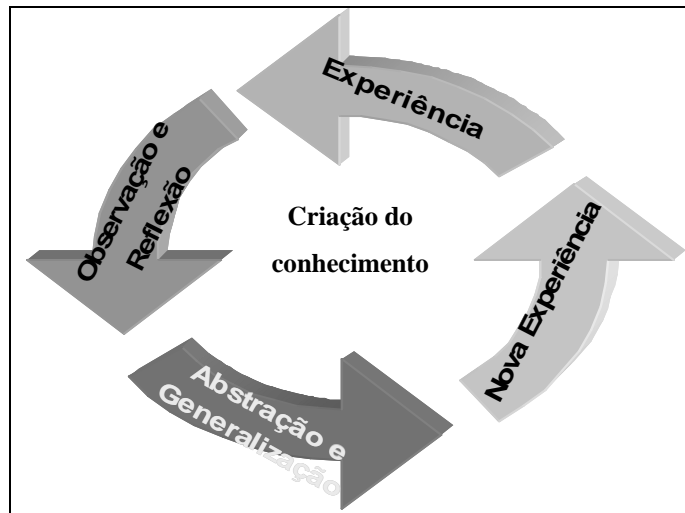


Figura 1 - Processo para a criação do conhecimento  
 Fonte: Kolb (1984).

Segundo Swieringa e Wiersma (1994), aprender significa mudar de atitude e, portanto, o que se aprende tem como objetivo o alcance de metas. Como exemplo, se a meta da aprendizagem é melhorar a competência de alguém, avaliar a eficácia da sua aprendizagem seria avaliar a intensidade do crescimento de sua competência. Por essa forma de ação, o processo de aprendizagem estaria envolvendo competências específicas. Reconhecer o elemento competência na reflexão sobre a aprendizagem implica, também, reconhecer que há tipos diferentes de aprendizagem, Swieringa e Wiersma (1994), classificam como sendo formal, informal e metódica, as quais se desenvolvem em diferentes níveis.

A aprendizagem, no nível individual, é compreendida por Swieringa e Wiersma (1994) como *aprendizagem do tipo informal*, por se dar por imitação de habilidades de outras pessoas, é, portanto, forma primitiva de aprendizagem. A *aprendizagem formal*, por sua vez, é conquistada a base de recompensas e castigos e é representada pelas práticas gerenciais do início do século XX, que consolidaram o modelo de gestão taylorista. Essas duas formas de aprendizagem (formal e informal) estão diretamente vinculadas à aprendizagem inconsciente. Geralmente, descobre-se que ocorreu a aprendizagem muito tempo depois da ocorrência do fenômeno, constatada pela repetição da experiência, ou, em alguns casos, por meio de um novo *insight* (conjunto de percepções, lógicas, argumentos). Contudo, é preciso considerar que se aprendem muitas coisas sem que estas se façam presentes no estado de consciência durante toda uma vida.

A análise conjunta dos trabalhos de Dewey (1983), Lewin (1989) e Piaget (1967) revela que o aprendizado é um processo de tensão e conflito que ocorre na mente do indivíduo pela interação entre o sujeito e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão. Em virtude da complexidade desse pensar, a literatura consultada revela o interesse de diferentes áreas do conhecimento no estudo das especificidades dessa temática.

Para melhor compreensão do processo de aprendizagem individual, faz-se necessário reconhecer os ensinamentos de Freire (1998), para quem ensinar não é transferir conhecimento, pois o processo de ensino-aprendizagem exige a convicção de que mudanças são possíveis, mas Becker (2001) afirma que conhecer é transformar o objeto e transformar-se a si próprio por meio de um processo educacional. Aquele que nada transforma está negando a si mesmo, pois o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social; o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio físico e social e produz novos conhecimentos pelo fluxo de informações que se sustenta nas crenças e compromissos de seu detentor (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), os quais podem estar disponíveis em formato de livros, cursos, vídeos, bases de dados eletrônicos e tantos outros.

No espaço organizacional, diferentemente do espaço escolar, essa interação pode ocorrer em espaços definidos por Nonaka e Takeuchi (1997) com o conceito de “Ba”, originalmente proposto pelo filósofo japonês Kitaro Nishida, adaptado posteriormente pelos autores, que o fundamentam numa estrutura existencialista. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o que diferencia “Ba” da interação humana comum é o conceito de criação do conhecimento, uma vez que o conhecimento se dá numa plataforma que abriga significado, percorrendo movimentos de transição do conhecimento tácito para explícito e do explícito para o tácito. Essa compreensão dinâmica da geração de conhecimentos representa um avanço do conceito aprendizagem que se dá do nível individual para o nível coletivo e, por fim, para o nível organizacional.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), é possível criar conhecimento explícito ou tácito, mas a tendência das organizações ocidentais é de valorizar as formas de conhecimento explícito, algo formal e sistemático construído de forma estruturada e utilizando práticas canônicas (BROWN; DUGUID, 1991). O conhecimento tácito, por sua vez, possui as dimensões técnica e cognitiva, originando uma perspectiva diferente de organização e de gestão, cuja visão passa de uma máquina de processamento de informações para um organismo vivo constituído de indivíduos capazes de promover reflexões pela



interação social, através de histórias contadas e pela forma como essas são contadas e interpretadas.

Como descrito anteriormente, fica evidente a existência de uma inter-relação direta envolvendo os aspectos das aprendizagens individual, coletiva e organizacional. A interação ora observada foi descrita por Borba e Siedenberg (2003) como parte de um todo maior e que opõe o conceito tradicional de organização racional ao de organização socialmente construída. Essa compreensão conceitual fornece uma interpretação cognitivista de aprendizagem organizacional, como explicitado por Santos (1991).

Assim, torna-se relevante pensar as questões que envolvem o administrador enquanto sujeito profissional em busca de ferramentas para desempenhar suas atividades com maior eficácia em organizações concebidas pela interpretação cognitivista. Parafraseando Argyris (1992), é preciso avançar além do “laço simples” para que a organização tenha indivíduos preparados para testar novos métodos, técnicas e processos e, ao mesmo tempo, retroalimentar-se em velocidade que lhe permita ser capaz de fazer ajustes e adaptações de forma contínua e inovadora e desenvolver práticas não canônicas como algo corriqueiro em todas as etapas do processo gerencial.

Para o desenvolvimento do presente estudo, o posicionamento teórico se dá na aprendizagem individual porque se acredita que toda aprendizagem organizacional começa no e pelo indivíduo. Porém, também se crê que a organização exerce influência direta nesse aprendizado individual, seja pelo desenho da estrutura organizacional, seja pela construção de espaços para a interação social e disseminação de informação. Corroborando com esse pensamento, Richter (1998) afirma que o estudo da aprendizagem no nível individual e das comunidades de prática pode fornecer valiosas explicações sobre a natureza do relacionamento e/ou processos de transferência que mais influenciam a aprendizagem organizacional.

Em razão de administradores e profissionais de todos os tipos e estágios (executivos, administradores públicos, consultores organizacionais, políticos ou sindicalistas) precisarem desenvolver habilidades na arte de “ler” as situações que estão tentando organizar ou administrar, Morgan (1996) destaca também a importância de ler e reler frequentemente, o que ocorre num nível quase subconsciente.

Administradores habilidosos, segundo o autor, desenvolvem a destreza para ler situações, tendo vários cenários em mente e concebendo ações que parecem apropriadas às leituras assim obtidas. No entanto, como adverte Senge (1998), aprende-se desde muito cedo a desmembrar problemas e a fragmentar o mundo. Aparentemente, isso torna as tarefas e

assuntos complexos mais administráveis. Porém, em troca, paga-se um preço oculto muito alto, pois a necessidade de montar fragmentos e de buscar soluções imediatas força o administrador a utilizar leituras simplificadas com o intuito de minimizar o tempo despendido a ler. Dessa forma, promove-se a indústria editorial em lançar no mercado livros simplificados para atender a esse nicho e promover ou discriminar “receitas práticas” para a solução de problemas complexos no espaço organizacional. Como se pode observar, discutir a aprendizagem individual e, especificamente, o profissional administrador torna-se um esforço teórico complexo, ao mesmo tempo que, requer restringir o discurso teórico para o campo da aprendizagem de adultos.

### 2.1.2 Aprendizagem de adultos: principais correntes teóricas

Uma das grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si mesmo. Eduardo C. Lindeman, em 1926, por exemplo, identificou cinco pressupostos na aprendizagem de adultos em seus estudos, que foram trazidos à tona por Malcon Knowles, com a publicação do livro *The adult Learner: a neglected species* em 1973.

Knowles (1975) introduziu o termo “andragogia” para referenciar a aprendizagem de adultos, os quais são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses são satisfeitos. Por isso, o processo de aprendizagem do adulto está centrado na vida, em programas que envolvem as situações de vida, não nas disciplinas. Knowles (1975) afirma que a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender, o que faz da análise de experiências o centro da metodologia da educação do adulto. O autor ainda argumenta que adultos têm uma profunda necessidade de serem autogeridos. A concepção de ensino e o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos, não apenas lhes transmitir seu conhecimento e depois avaliá-los, até mesmo porque a diferença individual entre pessoas cresce com a idade, o que leva a que a educação de adultos considere as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem, transformando o processo ensino-aprendizagem numa arte e ciência de ajudar a adultos a aprender.

Quando Knowles (1970) começou a traçar os contornos do pensamento andragógico de educação, idealizou-o como a antítese do modelo pedagógico, ou seja, estabeleceu uma comparação entre pedagogia e andragogia. A pedagogia é o corpo de teoria e prática da aprendizagem que é direcionada pelo professor, baseando-se nos princípios do ensinar e

aprender. Nessa visão, o modelo pedagógico preconiza que cabe ao professor a tarefa de definir o que será ensinado, o modo como será ensinado e a verificação se o conteúdo ensinado foi aprendido; ao aprendiz cabe o papel de submissão e respeito a quem detém o conhecimento (o professor). Por isso, a andragogia é também considerada um conjunto de teorias e práticas que preconizam a aprendizagem autodirecionada, concebendo o aprendiz como ator principal no processo da aprendizagem e o professor como de mediador nesse processo.

A andragogia pauta-se em quatro premissas principais sobre adultos aprendizes: adultos possuem uma necessidade psicológica muito grande de serem autodirigidos; suas experiências passadas são uma rica fonte de aprendizado; sua disposição para aprender encontra-se diretamente ligada com aquilo que eles precisam aprender ou fazer para cumprir seus papéis na sociedade e sua orientação para aprender é centrada nos problemas (*problem-centered*) em vez de centrar-se no conteúdo (*subjecter-center*) (KNOWLES, 1975). Em razão dessas fontes de geração de conhecimento interpretadas pela teoria de aprendizagem de adultos é que a andragogia assume um papel importante no desenvolvimento do estudo. Merriam e Caffarella afirmam que andragogia “é a mais conhecida teoria sobre aprendizagem de adultos [...], mas é também a que causa mais controvérsia, debates filosóficos e análise crítica” (1991, p.262).

Segundo Rachal (2002), muito do debate sobre a andragogia repousa em suas premissas filosóficas ao invés de dizer respeito a sua eficácia empírica, pois a sua amplitude de significados e conseqüente variedade de interpretações, investigações empíricas sobre a andragogia tendem a ser inconclusivas, contraditórias e escassas.

Por fim, conclui-se que a literatura sobre a aprendizagem de indivíduos (ou no nível individual) é ampla, com diferentes correntes de pensamento. Tais reflexões conduzem à afirmação teórica de que a idade adulta traz a independência, inclusive, do pensar. O indivíduo acumula experiência de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e do quanto esse desconhecimento lhe faz falta. Na fase adulta, o indivíduo está pronto para aprender o que decidir aprender; sua seleção de aprendizagem é natural e realista, mas, por outro lado, ele se nega a aprender o que os outros lhe impõem como necessidade de aprendizagem. Para Garrison (1992), o principal motivo para tanto é o desejo que as pessoas têm de estarem no controle e que, neste caso, representa o poder decidirem “o quê e como” aprender. O Quadro 1 demonstra um resumo das teorias da aprendizagem de adultos.

<b>Aspecto</b>	<b>Behaviorista</b>	<b>Cognitivista</b>	<b>Humanista</b>	<b>Aprendizagem Social</b>	<b>Construtivista</b>
<i>Teóricos</i>	Thorndike Skinner	Lewin Piaget	Maslow Rogers	Bandura Rotter	Dewey Vygotsky
<i>Visão do processo de aprendizagem</i>	Mudança no comportamento	Processo mental interno	Um ato pessoal para realizar potencial	Interação e observação dos outros em um contexto social	Construção de significado e experiência
<i>Lócus da aprendizagem</i>	Estímulo no ambiente externo	Estrutura cognitiva interna	Necessidades cognitivas e afetivas	Interação de pessoas, comportamento e ambiente	Construção interna da realidade pelo indivíduo
<i>Propósito da educação</i>	Produzir mudança de comportamento em direção desejada	Desenvolver capacidades e habilidades para aprender melhor	Tornar-se auto-atualizado e autônomo	Modelar novos papéis de comportamento	Construção de conhecimento
<i>Manifestação na aprendizagem de adultos</i>	Objetivos behavioristas Desenvolvimento de habilidades e treinamento	Desenvolvimento cognitivo Inteligência, aprendizagem e memória como função da idade	Andragogia Aprendizagem autodirecionada	Socialização Papéis sociais Relação com mentor <i>Lócus</i> de controle	Aprendizagem pela experiência Aprendizagem autodirecionada Aprendizagem transformadora

Quadro 1 - Orientações teóricas para discutir a aprendizagem de adultos.

Fonte: Adaptado de Merriam e Caffarella (1991 p. 264).

A idéia principal da abordagem behaviorista é que a aprendizagem é manifestada por meio de mudanças de comportamento, sendo determinada pelos elementos do ambiente no qual o sujeito se insere. De acordo com Marsick (1998), o construtivismo opõe-se à abordagem behaviorista, pois esta é compatível com o modelo mecânico de organização, quando o treinamento e desenvolvimento gerencial emergiram como um campo da prática. Ao contrário, a abordagem cognitivista, conforme Merriam e Caffarella (1991), considera que o homem não pode ser considerado um ser passivo, uma vez que organiza suas experiências e procura lhes dar significado. Por isso, enfatiza a importância dos processos mentais no processo de aprendizagem, os quais estariam sob o controle do aprendiz.

Por outro lado, para Merriam e Caffarella (1991), na abordagem humanista o potencial humano para o crescimento é ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem. Considera-se que as pessoas podem controlar seu próprio destino, possuem liberdade para agir e que o comportamento delas é consequência da escolha humana para aplicação posterior, que é indicativo da aprendizagem na juventude. Por sua vez, a abordagem social, expressa no quadro, assume que as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social. Para esta abordagem, a aprendizagem é uma função

da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

Por fim, a abordagem construtivista sustenta que a aprendizagem é um processo de construção de significados; é como as pessoas formam sentido de suas experiências. O significado é criado pelo indivíduo e é dependente da estrutura de conhecimento prévia e presente do indivíduo (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

Em face do objetivo estabelecido para o desenvolvimento deste estudo, opta-se por utilizar a visão construtivista de aprendizagem como base do pensamento teórico que prega a formação do conhecimento individual através da construção de significados, pois, no construtivismo, todo e qualquer conhecimento é adquirido por um processo de interações contínuas entre esquemas mentais da pessoa que conhece e as peculiaridades do evento ou do objeto a conhecer. Isso se deve ao fato de o construtivismo propor que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e do desenvolvimento do raciocínio.

O debate entre as diferentes correntes que se desenvolveram nessa arena envolve dimensões psicológicas, sociais e culturais do indivíduo que aprende, de como aprende e por que aprende. Castorina (2003) afirma que a teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento, que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internacionalização” mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas, sobretudo, interativo.

Para Oliveira (2004), Vygotsky preconizava que o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias distintas e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos. Vygotsky (2001) trabalha com o desenvolvimento do indivíduo, buscando compreender a origem e a trajetória do fenômeno. Em seus estudos ele encontrou formas de funcionamento intelectual e formas de utilização da linguagem que poderiam ser tomadas como precursoras do pensamento e linguagem no ser humano.

Na análise que Vygotsky (2001) faz das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. O significado é um componente essencial da palavra e, ao mesmo tempo, é um ato de pensamento, pois significa que palavra já é em si uma generalização. No significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem num pensamento verbal.

Vygotsky (2001) também afirma que uma investigação psicológica de um problema sumamente complexo, que deveria ser constituído necessariamente de várias pesquisas

particulares de natureza teórica e crítica experimental, tomou como ponto de partida o estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem. Ambos, pensamento e linguagem, foram colocados no contexto do conhecimento psicológico tendo-se consciência, no entanto, de que, para a psicologia da época, estudar uma questão de pensamento e linguagem significava desenvolver uma luta ideológica com as concepções teóricas opostas.

Duarte (2000) defende que Vygotsky incorporou algumas idéias de Marx em seus estudos, apesar de muitos autores negarem esse fato. Para sustentar sua tese, o autor relaciona os seguintes postulados básicos do marxismo utilizados por Vygotsky:

- o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem;
- o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social;
- a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação; é um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento;
- as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética”, em que, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem. Essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de toda a sua obra.

As idéias de Vygotsky (2001) têm particular importância no presente estudo, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado além do momento atual, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória. Ligado a essa afirmação está o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, o mais importante marco no percurso de desenvolvimento do indivíduo, que se refere exatamente àqueles processos que já estão presentes no indivíduo, mas que ainda não se consolidaram<sup>8</sup>. Esse conceito é essencial para o processo de aprendizagem no nível individual na medida em que imprime claramente a abordagem genética ao estudo do funcionamento psicológico, focalizando a atenção nos processos de desenvolvimento e na emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo, a idéia da transformação.

---

<sup>8</sup> Implica aceitar um controle do desenvolvimento pela aprendizagem quanto ao poder que os saberes escolares exercem sobre a aquisição, não significando que os mecanismos de conhecimento sejam controláveis, necessitando assumir que eles funcionam contextualmente nas condições de ensino e da interação com os professores (porém sua intimidade permanece fora da consciência do próprio aprendiz) (CASTORINA, 2003).

Deve-se destacar o pensamento de Dewey e suas idéias construtivistas, porque esse filósofo tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova. O conceito central do pensamento de John Dewey é a experiência, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar. Com base nas experiências que tem, a experiência educativa torna-se para a criança um ato de constante reconstrução. O processo de ensino-aprendizagem, para Dewey (1983), estaria baseado numa compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, diferentemente da previsibilidade das idéias anteriores, ou seja, alunos e professores são detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos e os alunos, uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento; mais do que conteúdos formais é uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção do conhecimento (DEWEY, 1983).

Freire (2002) confirma as idéias de Vygotsky (2001) e Dewey (1983), ao reiterar a importância das experiências individuais prévias para o sucesso educacional. Para Grohmann (2003), as idéias de ambos os autores serviram de inspiração para vários outros formularem suas próprias concepções do modo que a aprendizagem se manifesta nos adultos. Disso se extraem vários subsídios para compreender o processo de aprendizagem dos adultos, sobretudo dos administradores, bem como para identificar os quesitos que devem ser levados em consideração nesse processo.

Este estudo pauta-se na visão construtivista da aprendizagem e, nessa perspectiva, a aprendizagem autodirecionada tem maior destaque, pois tem sido o tópico mais proeminente pesquisado no campo da educação de adultos (BROCKETT; HIEMSTRA, 1991). A respeito dessa aprendizagem (autodirecionada), Knowles (1975 p.18) argumenta ser uma característica inerente do ser humano e, portanto, “não é uma novidade educacional, mas uma básica competência humana – a habilidade de aprender de seu próprio jeito”.

Ainda para Knowles, a aprendizagem autodirecionada é “o processo no qual indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, em diagnosticar suas necessidades de aprendizagem” (1975, p. 18), formulando metas de aprendizagem, identificando recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolhendo e implementando estratégias apropriadas de aprendizagem e avaliando resultados de aprendizagem.

Ao aprofundar os estudos sobre aprendizagem autodirecionada, constatou-se que há duas vertentes teóricas sobre o tema: a primeira vertente é pautada por uma visão humanista, baseada nas idéias de Maslow e Rogers, que se centram no indivíduo, cujo principal representante é Knowles (1975); a segunda visão assume um caráter construtivista, caracterizando-se por uma preocupação pelo social de forma muito semelhante ao que Vygostky (2001) propôs. Garisson (1997) adverte que é através desta visão construtivista que a integração entre a preocupação cognitiva e social poderá ocorrer e, segundo Dewey (1971), esse é o grande desafio para o desenvolvimento de uma educação pela experiência. Os principais representantes desta última corrente são Garrison (1997) e Brockett e Hiemstra (1991).

No espaço organizacional, Grohmann (2003) constata que a tendência é a existência de uma aprendizagem organizacional parcialmente construtivista, que se enquadra nos postulados da teoria da aprendizagem pela experiência e da teoria da aprendizagem autodirecionada, mas distancia-se das premissas da teoria da aprendizagem transformadora. Brookfield (1995) destaca algumas lacunas desse pensamento, dentre as quais a criação do mito de que o autodirecionamento é uma característica nata dos adultos. A premissa é de que as pessoas se comportam de maneira bastante similar, tendo como padrão o comportamento da classe média americana, ou seja, ignora-se a dimensão cultural da aprendizagem.

Outras importantes lacunas são observadas no pensamento em torno da aprendizagem autodirecionada, que são: a falta de preocupação com a qualidade do resultado dos processos de aprendizagem autogerenciados, o não-incentivo de uma visão mais crítica da realidade, gerando uma desconexão entre o conhecimento adquirido e as necessidades sociais e políticas. Para Merriam (1987), a falta de uma maior preocupação com a eficiência da aprendizagem autodirigida é evidente, pois os educadores utilizam técnicas da andragogia porque os adultos realmente são autodirigidos, ou porque julgam que estes deveriam ser autodirigidos. Como fica evidente na concepção de Merriam (1987), adultos que tiveram a experiência educacional pautada pela pedagogia dificilmente se encontram totalmente aptos para a andragogia, o que pode ser crucial no desenvolvimento do profissional em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Tomando como referência o enquadramento teórico de Merriam e Cafarella (1991), é possível observar as diferentes abordagens sobre o processo de aprendizagem na visão dos teóricos da aprendizagem de adultos. Por um lado, o desenvolvimento dessas diferentes teorias indica uma evolução no entendimento sobre a educação e o processo de aprendizagem de adultos. Por outro lado, há de se considerar que a falta de uma visão crítica



na aprendizagem autodirecionada, destacada por Brookfield (1995), é uma idéia compartilhada por muitos autores.

Garrison (1992) advoga que, para sanar tal lacuna, é necessário explorar a ligação entre aprendizagem autodirecionada e pensamento crítico, a qual ocorre quando a concepção de aprendizagem passa a ser vista como complementar, ou seja, a aprendizagem autodirecionada centra-se no controle das atividades mecânicas, ao passo que o pensamento crítico reflete os aspectos cognitivos do processo de aprendizagem. Além disso, a construção do pensamento crítico reflete os complexos aspectos cognitivos associados com a construção pessoal de significados e validação de conhecimentos desenvolvidos através do entendimento consensual.

Brockett e Hiemstra (1991) trabalham com essa visão construtivista da aprendizagem autodirecionada, na qual o processo de aprendizagem deve ser visto segundo duas dimensões distintas, porém relacionadas: a primeira dimensão, denominada de “aprendizagem autodirecionada” (*self-directed learning*), refere-se ao processo no qual o aprendiz assume a responsabilidade por planejar, implementar e avaliar seu processo de aprendizagem; a segunda, chamada de “aprendiz autodirecionado” (*learner self-direction*), centra-se nos desejos e preferências do aprendiz em assumir a responsabilidade por seu aprendizado. Dessa forma, os autores postulam que “o autodirecionamento na aprendizagem refere-se às características externas de um processo de instrução e às características internas do aprendiz, em que o indivíduo assume a principal responsabilidade pela experiência de aprendizado” (1991, p. 34).

Além das duas dimensões já explanadas, Foucambert (1993) afirma que esse processo deve pautar-se por uma responsabilidade pessoal, ou seja, os indivíduos devem assumir a responsabilidade por seus pensamentos e atos. No momento em que o fizerem, os aprendizes deixam de ignorar o contexto social. É exatamente nesse ponto que o modelo proposto supera as críticas quanto ao extremo individualismo da aprendizagem autodirecionada. “Uma pessoa que assume responsabilidade pessoal como um indivíduo encontra-se numa forte posição de também ser mais responsável socialmente” (BROCKETT; HIEMSTRA, 1991, p. 39).

Por fim, concordando com Brookfield (1995), Brockett e Hiemstra (1991) enaltecem a importância do contexto social para a aprendizagem autodirecionada e afirmam que para o completo entendimento do impacto do autodirecionamento, tanto como um método institucional quanto como uma característica pessoal, é fundamental conhecer o contexto

social no qual cada atividade de aprendizado ocorre. Nesse sentido, Brockett e Hiemstra advogam:

(...) se para o indivíduo é o ponto de partida para o entendimento do autodirecionamento da aprendizagem de adultos, o contexto social representa a arena na qual às atividades de autodirecionamento ocorrem. Desta forma, para o completo entendimento do fenômeno do autodirecionamento na aprendizagem de adultos, será crucial reconhecer e lidar com as interfaces entre estes indivíduos e as dimensões sociais (1991, p. 50).

Observa-se, assim, que uma aprendizagem autodirecionada pautada no construtivismo acaba com grande parte das críticas feitas à andragogia, bem como vai ao encontro da visão construtivista de aprendizagem.

### 2.1.3 A aprendizagem por meio da leitura e a formação do leitor

O verbo “ler” abrange várias ações, incorporando outros verbos, como verificar, observar, analisar e concluir, dentre outros que se encontram nele contidos (HOUAISS, 2004). Se analisado de uma forma etimológica, ler vem do latim *legere* e significa *ler e colher*; assim, ler significa colher conhecimentos, e o conhecimento é sempre um ato criador, pois obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo um novo mundo em novas relações e em um novo modo de perceber o que cerca o sujeito (CHARTIER, 1994).

Com base nesse conceito do verbo ler, é possível afirmar que a formação do leitor inicia-se no âmbito familiar e processa-se em longo prazo e em diferentes comunidades. Chartier (1994) desenvolveu o termo “comunidades de leitores”, que exemplifica várias comunidades (espirituais, intelectuais, profissionais) em que se podem formar leitores, em especial, pela facilidade e familiaridade com os signos que advêm das relações estabelecidas nessa pretensa comunidade de leitores.

Nesse sentido, observam-se falhas no processo de formação de leitores no Brasil no ensino formal. No sistema educacional brasileiro, o ensino formal da leitura restringe-se às primeiras séries do ensino fundamental, ficando limitado, posteriormente, ao docente de língua portuguesa, com a preocupação centrada na produção oral e em exercícios estereotipados de produção textual (SILVA, 1995). Caso fossem ensinadas estratégias cognitivas para o desenvolvimento da leitura em todos os níveis, os acadêmicos estariam

mais capacitados para compreender textos científicos e, por conseguinte, para gerar novos conhecimentos.

Para ler a palavra, em geral, são necessárias certas habilidades, apontadas por Witter (2004) como sendo a concentração e o raciocínio, que conduzem o leitor à significação do texto. Ler, num primeiro momento é um ato solitário, um trabalho intelectual exigente, que apresenta vários níveis de dificuldade de acordo com os tipos de textos com os quais o leitor se envolva. Lendo constante e sistematicamente, o texto escrito contribui para a ampliação das habilidades cognitivas do leitor, promovendo uma maior agilidade do intelecto para a compreensão do conteúdo.

Confirmando esse pensamento, Silva (1983) afirma que ler envolve um grande número de atos complexos de consciência acionados durante o processo de leitura. No entanto, o leitor não recebe passivamente as informações e idéias do autor; ele reage, questiona, problematiza e posiciona-se diante delas. Contudo, é somente na transformação, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, através da contextualização e do confronto do texto com as realidades sociais, que novas alternativas efetivamente são estabelecidas pelo leitor. Por isso, Kleiman (2005) aponta a importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão do texto, o que envolve um conhecimento lingüístico, textual e, finalmente, um conhecimento de mundo, do contexto social ampliado do qual ele é parte integrante.

Jouve (2002) descreve a leitura como uma atividade complexa, que se desenvolve em cinco direções: como um processo neurológico (sendo necessário funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro), cognitivo (após a leitura ocorre uma conversão de palavras e grupos de palavras em elementos de significação que supõem um importante esforço de abstração), afetivo (em razão do volume de emoções que a leitura provoca, pois a recepção do texto recorre à capacidade reflexiva do leitor), argumentativo (indiferentemente do tipo de texto, o leitor sempre será interpelado, obrigando-se a assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida) e simbólico. Na concepção de Jouve (2002), toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e época, pois o sentido no contexto de cada leitura se fixa no plano imaginário de cada sujeito.

Corroborando esse pensamento, Kleiman (2005) apresenta considerações sobre o caráter interacional da leitura e pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorreu durante o processo de produção do texto. A capacidade de análise de pistas formais para uma síntese posterior que define uma postura do autor é considerada essencial à compreensão do

texto. A reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor perante o texto.

Kleiman (1989), em outro momento, ainda argumenta que o processo de constituição do leitor envolve vários fatores, pois ele (o leitor) utiliza diversos níveis do conhecimento que interagem entre si. Daí a leitura ser considerada um processo interativo. Portanto, parece que há mesmo diferentes tipos de leitura. Matos (1994) classifica-os da seguinte maneira:

Tipos de leitura:

- leituras de pura informação (jornais, revistas de divulgação);
- leituras de passatempo (revista em quadrinhos, romances);
- leituras literárias, de gosto estético, leituras de formação pessoal (bíblia);
- leituras acadêmicas, com uma linguagem científica, clara, precisa e objetiva, que têm como objetivo a instrução sistemática.

Ainda conforme Matos (1994), os tipos de leituras acadêmica e literária ganham mais importância sobre as demais para a geração de novos conhecimentos. O argumento do autor repousa no que ele denominou “passos para a adequada utilização do ato de ler”, que são:

Passos para adequada utilização do ato de ler:

- pré-leitura (para visão global do texto e de sua estrutura);
- leitura rápida (dinâmica, diagonal), tendo como objetivo a obtenção de informações gerais do conteúdo;
- leitura analítica (visando à compreensão precisa e clara da argumentação);
- leitura crítica (penetração profunda), com o fito de avaliar-lhe a lógica interna e contribuição específica, com possibilidade de avaliar o texto cientificamente.

Severino (2002) desenvolveu um roteiro para leitura de textos científicos (Quadro 2) que tem como principal objetivo preparar o leitor para uma leitura eficiente. Para o autor, a primeira tarefa na preparação de um texto para a leitura consiste em dividi-lo em partes, tentando entender como o autor o elaborou. Evidentemente, a maioria dos textos traz sua própria divisão, com títulos e subtítulos. Por isso, ao analisar esses títulos, a leitura é facilitada, pois consegue-se identificar a organização que o autor pretendeu dar ao seu pensamento.

Introdução	O leitor deve procurar reproduzir um esquema básico, bem como procurar entender as afirmações principais de cada texto. Isso é feito em duas fases: uma leitura rápida, para ter contato com o conjunto do pensamento do autor e uma segunda leitura, em que se tenta esquematizar o texto e fazer a análise propriamente dita. Nessa fase deve-se procurar tirar as dúvidas de conhecimento de palavras ou conceitos, através de consultas a dicionários ou literatura específica. A análise propriamente dita compreende a definição de partes lógicas do texto. Inicia-se com a determinação do tema: consiste em identificar sobre o que fala o texto. Nem sempre a simples menção do título traduz o tema contido no texto.
Problema	Trata-se de identificar qual o problema de conhecimento que o texto aborda. Nesse caso, o leitor deverá identificar pelo menos dois aspectos que o autor põe em relação, tal como estivesse fazendo uma pergunta (problema), a qual vai procurar resolver ao longo do texto. Evidentemente, isso não é um dado, podendo estar mais ou menos explícito no texto introdutório, nas primeiras partes do trabalho. Também nem sempre aparece como uma pergunta direta. Caberá ao leitor identificar essa pergunta (muitas vezes apenas implícita), e formulá-la. Em outros casos, ela aparece diretamente.
Objetivos	Quanto aos objetivos: trata-se de identificar aquilo que o autor faz no texto. Em certos casos há menção direta; em outros, não, cabendo ao grupo identificar, de forma sintética, aquilo que o autor faz no texto.
Afirmações	Buscar identificar uma idéia central defendida pelo autor, algo que ele pretende demonstrar no texto. Deve-se procurar identificar no texto, pois nem sempre está presente. Nesse caso o leitor deve formular essa afirmação (Ex: Nesse trabalho o autor pretende demonstrar que...).
Afirmações secundárias	Trata-se de identificar um conjunto de afirmações derivadas da primeira, como resultado do esforço de demonstração do autor, ao longo de todo o texto. Essa é a forma de demonstrar como ele vai construindo a sua demonstração sobre a afirmação principal que ele tenta “provar” no texto.
Avaliação	Nesta fase o leitor deve procurar avaliar o processo de trabalho do autor, sua demonstração, os dados que ele usou, procurando também apresentar a própria concepção do grupo sobre a problemática analisada pelo autor, comparando-a com outras realidades ou com a opinião do próprio grupo. É o momento, muitas vezes, em que o leitor apresenta suas próprias idéias a respeito do que fez o autor, como vê a problemática e mesmo se tem idéias divergentes sobre o tema ou sobre o problema. É importante destacar “dados” (que não se restringem a números, tabelas, podendo ser exemplos que apresenta, casos que ele captou da literatura que leu para fazer o trabalho) e evidências apresentadas pelo autor.

Quadro 2 - Diretrizes para leitura de textos

Fonte: Adaptação de Severino (2002).

Severino (2002) complementa que, para obter uma leitura proveitosa, é importante conhecer o texto antes de iniciar a leitura. O índice do livro fornece uma idéia do material que se tem em mãos, pois a lista de capítulos torna mais clara a organização do material e o modo como os diferentes tópicos estão relacionados. Já as capas, contracapas e orelhas irão ajudar a saber do que trata o livro e como o autor analisa os temas; o prefácio, a apresentação e a introdução dão uma boa idéia da razão pela qual o texto foi escrito, o que se tentou demonstrar a partir dele, que tipo de texto e a quem se dirige e que tipo de conhecimentos anteriores o leitor deve deter para lê-lo.

Para o autor, após examinar o material e tomada a decisão de lê-lo, a primeira medida é estabelecer a unidade de leitura, que é “um setor do texto que forma uma totalidade de sentido (...) Pode-se considerar um capítulo, uma seção ou qualquer outra subdivisão [que

forme uma unidade]. Quando feita para fins de estudo, deve ser feita por etapas, ou seja, apenas terminada a análise de uma unidade é que se passará à seguinte” (SEVERINO, 2002, p. 51).

Ilustrações, gráficos e mapas estão no texto com um propósito claro. Em muitos casos, esses recursos se constituem num tipo de informação que não pode ser expressa facilmente em palavras. Por isso, é fundamental estar atento a esses elementos do texto, tendo sempre em mente os seguintes questionamentos:

- a) A respeito do que o autor está falando? Qual é o assunto do texto?
- b) Como o assunto é problematizado?
- c) Qual problema o autor quer explicitar? O que está em questão?

Essas perguntas, afirma Severino (2002), orientam o caminho para a idéia principal do conjunto do texto. Cada texto, seção, capítulo ou parágrafo tem uma idéia principal, uma palavra-chave, um conceito fundamental. Acompanhar o raciocínio e os argumentos do autor possibilita localizar e entender integralmente o que ele diz.

Ter maior ou menor facilidade para localizar a idéia principal daquilo que se lê é questão de treino (como nadar, andar de bicicleta, digitar...). Criando o hábito de encontrar a idéia principal em cada frase lida e habituando-se a ler tudo (jornais, revistas, bibliografia consultada para trabalhos acadêmicos e/ou profissionais etc.) com esse propósito, é possível desenvolver maior habilidade e rapidez. Como orienta Severino (2002), os detalhes são a base da idéia central, são posições defendidas ou assumidas pelo autor e representam um reforço das justificativas apresentadas, completando o seu raciocínio. O recurso ajuda a destacar as idéias centrais, as palavras-chaves e os detalhes importantes do texto; quem sublinha com disciplina permanece atento, concentrado e crítico ao que lê durante todo o tempo dedicado à leitura, além de conseguir diferenciar o principal do secundário. Além disso, o hábito de sublinhar facilita futuras revisões, possibilitando reler o texto com a exata noção do que foi feito anteriormente, permitindo, deste modo, a comparação com os novos conhecimentos acumulados desde então.

Em todos esses passos é preciso considerar que o leitor adulto decodifica o texto; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Kleiman (2005) afirma que, de forma bastante diferente da criança quando lê, as hipóteses do leitor levam a que certos aspectos do processamento dos códigos, essenciais à compreensão do conteúdo (reconhecimento global e instantâneo das palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências de palavras não percebidas durante o movimento do olho), tornem-se possíveis.

Entretanto, em ambos o reconhecimento instantâneo e a inferência a partir da visão periférica são essenciais para a leitura rápida, que, por sua vez, é essencial para não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial, chamada “memória imediata”. Como exemplo, a Figura 2 traz um texto elaborado por um autor desconhecido que circulava na Internet. Este texto ilustra o pensamento de Houaiss (2004) sobre o verbete “ler” que expressa o ato de ler, algo dado pelo escrito, exigindo do leitor a ação de decodificação.<sup>9</sup>

“Veajm cmoo é itnreessnate nsoso céerbro: De aorcdo com uma pqsieusa de uma invresiddae ignlseas, não ipomtra em qaul odrem as lrteas de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e utmlia lrteas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdo.”

Figura 2 - Exemplo de texto que requer do leitor um processo de decodificação.

Fonte: Mensagem informal, recebida pela Internet, autor desconhecido.

Esse extrato de texto também demonstra como é possível visualizar o sentido de uma palavra. Quando alguém se refere a uma frase, surge imediatamente a idéia de uma seqüência ordenada de palavras, tipicamente alinhadas numa folha de papel. Chomsky (1965) trouxe uma certa inovação ao dizer que numa frase existe mais alguma coisa para além daquilo que vê escrito, distinguindo dois tipos de estruturas numa frase: superficial e profunda. A estrutura superficial refere-se às palavras escritas; a estrutura profunda é o significado mais abstrato da frase. Segundo Chomsky (1965), o ser humano compreende uma frase transformando a sua estrutura superficial numa estrutura profunda básica, utilizando regras durante a compreensão para essa conversão, e utiliza também regras de transformação para converter a estrutura profunda numa estrutura superficial, por exemplo, durante a fala ou a escrita.

De acordo com a abordagem teórica de Vygotsky (1991), a leitura é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência; é um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. O autor ainda argumenta que uma palavra

---

<sup>9</sup> A idéia principal transmitida pelo verbete (ler) implica um objeto a ser lido (estático) e sujeito que lê (dinâmico). É o sujeito que percorre com a vista e que interpreta os sinais gráficos e os sinais lingüísticos.

adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido.

Dessa forma, aprender a ler é também aprender conteúdos referenciais associados à escrita e saber manipulá-los (GERALDI, 2000). É o conteúdo que vai dar sentido à leitura; serve como objetivo e estímulo, pois a necessidade de conhecer faz o leitor procurar o texto, ficar centrado na leitura e ter interesse de compreendê-lo. A solicitação para a leitura é muito maior do que para a escrita porque as pessoas, necessariamente, lêem enquanto escrevem (SANTOS, 1991). Portanto, não existem componentes fixos e imutáveis na leitura, nem uma só maneira de ler que seja melhor em todos os casos.

A finalidade básica da leitura para fins de estudo é procurar, captar, reter, ampliar, integrar, criticar e construir conhecimentos. A partir dela é possível abrir cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário, facilitando a comunicação, “disciplinando a mente e alargando a consciência pelo contato com formas e ângulos diferentes sob os quais o mesmo problema pode ser considerado” (RUIZ, 1988, p. 35). Portanto, aprender a ler e ser leitor é conhecer e compreender o funcionamento da produção escrita da sociedade. Foucambert (1993) define o bom leitor mais pela sua produção escrita que pela quantidade de leitura efetuada. Esse sujeito utiliza a escrita não como forma de distração, mas para se defrontar com as dificuldades e superá-las, ou seja, o bom leitor lê por necessidade de superação.

Para Ruiz (1988), bom leitor é aquele que lê unidades de pensamento, idéias, não apenas palavras; que hierarquiza as idéias de um texto enquanto lê, produz seus próprios resumos, procurando acompanhar a montagem, o encadeamento e a articulação das idéias do autor; que se exercita cotidianamente e, com isso, aumenta a sua velocidade de leitura sem prejuízo da compreensão do que lê; que lê sempre com um objetivo claro, respondendo às perguntas e aos desafios formulados por si mesmo ou por outros; que se desafia para ter certeza de que está compreendendo o que lê. Isso ocorre porque o conhecimento é difundido e estocado pelo livro, seja o de papel, ou eletrônico, pois sua forma de transmissão não é via oral, é pela leitura (CALDIN, 2005). Nesses termos, Castillo (1999) considera que chegar a ser um leitor eficiente implica ter participado de um processo complexo, o que sugere desenvolver habilidades cognitivas que capacitem a pessoa a compreender a mensagem expressa no texto.

Para tanto, afirma Castillo (1999), são necessários alguns comportamentos para que o perfil de um bom leitor seja delineado, sendo necessário ler para atender a algum propósito, interagir com o texto (ativar códigos culturais e experiências anteriores, pertinentes ao texto),



compreender significativamente o conteúdo lido, buscar e selecionar a informação e assumir uma atitude crítica em relação ao conteúdo escrito.

Entretanto, Freire (1998) mostra que há diferenças entre hábito de leitura e o ato de ler. O hábito concentra-se apenas na repetição mecânica e, nesse caso, na repetição dos sinais sem nenhum tipo de interpretação. O ato de ler está ancorado no exercício e na articulação do pensar, do agir e do modo de escolha.

Ratificando o pensamento de Freire (1998), Soares afirma que a leitura compreende

(...) desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (1995, p. 8).

Como salienta Orlandi (2001), a ideologia presente num texto é entendida a partir da linguagem, pois não há sentido sem interpretação; não é vista como um conjunto de representações, visão de mundo ou ocultação da realidade, mas como uma prática significativa. O sujeito está em permanente movimento de interpretação em relação a qualquer objeto simbólico com o qual interage, fazendo com que o sentido seja estabelecido através da relação determinada do sujeito, afetada pela língua e pela história.

Conforme Geraldi (2000), na leitura existe uma busca de informações independente da forma de ler, seja uma leitura de estudo do texto, texto-pretexto ou a leitura fruição do texto. O autor acredita que todas essas formas de ler são importantes e que a escola precisa ensinar todas. Numa sociedade em que o trabalho intelectual está sendo cada vez mais importante (ORLANDI, 1998), ler é fundamental. Cada vez mais a sociedade exige trabalhadores autônomos, independentes e capazes de tomar decisões com base num processo de leitura, interpretação e compreensão do que lêem.

A leitura é a possibilidade de intervir, de participar, de compreender a sociedade; resulta de necessidades objetivas que as pessoas têm na vida, sendo, portanto, resultado de uma vontade espontânea. Assim, o profissional administrador apresenta-se como a maioria das pessoas que, infelizmente, fazem leitura apenas por uma obrigação, ligada ao uso do conteúdo no trabalho (BRITTO; BARZOTTO, 1998).

Orlandi (1999) entende que, ao longo de sua vida escolar, cada sujeito desenvolve um “jeitinho” próprio para dar conta da tarefa de aprender, o que é uma obrigação individual, de modo que quem não aprende sozinho é responsabilizado e cobrado por ter cometido uma falha pessoal. Ocorre, porém, que muitas vezes os sujeitos só vão desenvolver essa habilidade no curso de graduação ou, ainda de especialização, quando a grande carga de leitura os obriga a se organizarem para dar conta dos trabalhos. Em alguns casos, isso resulta no desenvolvimento do hábito de leitura.

### 2.1.3.1 Hábito de leitura

Sobre aprendizagem de adultos profissionais, Merriam e Caffarella (1991) explicam que o processo de aprendizagem é totalmente diferente do processamento de informações que ocorre em crianças. A razão está no fato de que o primeiro conhecimento, não apenas aquele que está sendo adquirido, tem importância, mas o conhecimento anterior também deve ser levado em conta. É evidente que os adultos têm uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que a da criança e, dessa forma, o processo requerido para reestruturar informações torna-se mais complexo.

Há diferentes fatores que limitam ou que impulsionam o processo de aprendizagem de adultos, o que se dá em diferentes dimensões e argumentos. Witter (1997) explicita-os com base num determinado contexto social, no qual se faz presente uma situação acadêmica influenciada pela história de vida do indivíduo (como leitor), bem como pela situação familiar de leitura.

Em outra visão, Freire (2002) afirma que estudar é um trabalho difícil, pois exige disciplina intelectual e postura crítica e sistemática, só conseguidas com a prática. No indivíduo adulto, a postura crítica é fundamental a que se propõe. Por meio de uma representação gráfica sistêmica, apresentada na Figura 3, é possível visualizar a interação dos fatores influenciadores no processo de ensino na aprendizagem formal, que se dá com a utilização de ferramentas tradicionais, como o diálogo e os textos escritos.

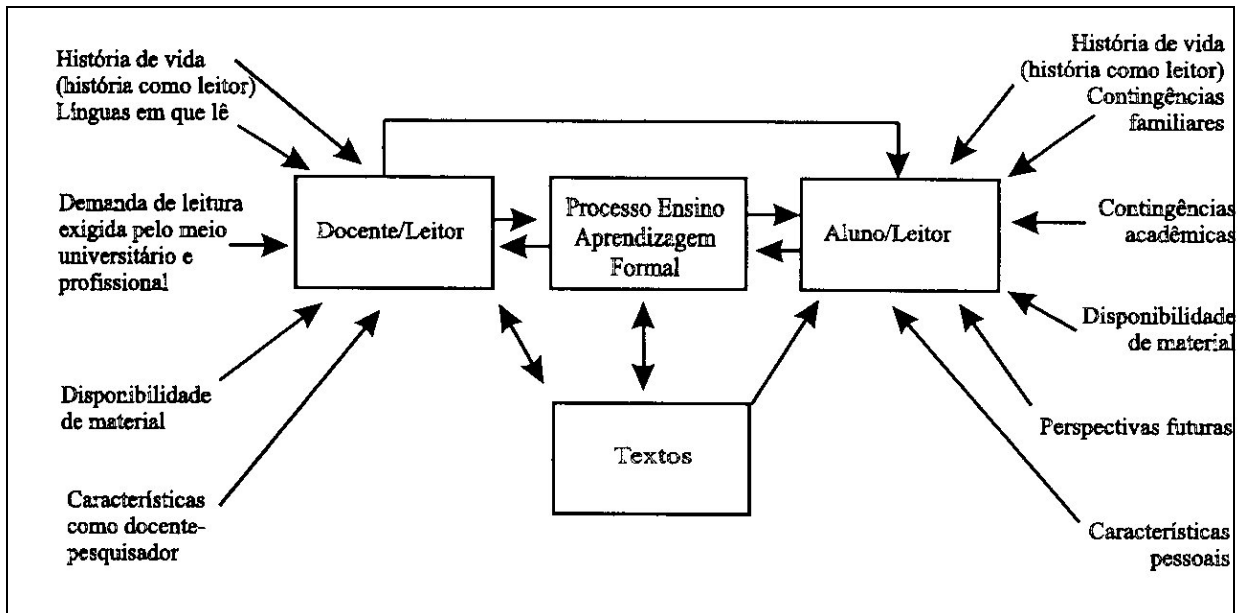


Figura 3 - Fatores que influenciam no processo da aprendizagem através da leitura.

Fonte: Witter (1997).

Para Carelli (1992), a aprendizagem individual e o hábito da leitura fazem-se presentes especialmente no ambiente da família, da sociedade e da escola. As oportunidades e faculdades de uso de material escrito, a constituição de ambientes agradáveis de leitura e a existência de bibliotecas suficientemente aparelhadas são também variáveis importantes no desenvolvimento de atitudes positivas de leitura.

Como demonstrado por Witter (1997) na Figura 3, o nível de interesse de um sujeito pela leitura é fortemente influenciado pelas variáveis ambientais e, portanto, condicionado por fatores tais como família, escola e nível sociocultural. Santos (1998), destaca que os estudiosos da leitura são unânimes em considerar que as experiências obtidas por meio da linguagem e pelo meio sociocultural são determinantes do comportamento de ler de um indivíduo.

Por esta razão, a seguir são analisadas cada uma das variáveis que influenciam o processo de aprendizagem do aluno-leitor preconizadas por Witter (1997).

#### a) História de vida (história como leitor)

Algumas pessoas têm suas histórias de vida como leitores, iniciadas na escola; outras têm seu primeiro contato com a leitura em casa, com seus pais. Witter (1997) estudou as lembranças dos universitários quanto ao processo de alfabetização, leitura e escrita, verificando que a maioria deles aprendeu de forma agradável e positiva, usando,

inicialmente, uma cartilha. Essas lembranças são de cunho cognitivo e afetivo, tendo os pais papel relevante no processo de aprendizagem pela leitura, seguidos pelos professores. Já Moura (1994), em sua tese de doutorado, apresentou a descrição qualitativa da história de leitura de 23 docentes do ensino fundamental. Ele constatou que essas não contavam com ambientes favoráveis à leitura, pois foram ambientes “sem envolvimento afetivo com linguagem escrita”, sem boas oportunidades para ler. O mesmo ocorreu na escola, tanto na infância quanto na adolescência, destacando que houve empenho na busca de outras leituras de lazer. Além disso, os próprios docentes se reconhecem como não-leitores em decorrência de variáveis como tempo e dinheiro, ambos insuficientes. Percebe-se, portanto, que questões de ordem financeira, nível de instrução e fatores socioeconômicos dos pais também influenciam no hábito da leitura.

#### b) Contingências familiares

Joly (1999) descreve que os pais são, potencialmente, as pessoas mais importantes na educação de seus filhos e têm continuidade na vida adulta. Para a autora, a aprendizagem inicia-se quando os pais contam histórias para seus filhos. Nos últimos anos tem havido grande interesse dos estudiosos de diversas áreas pela influência da prática da leitura de histórias infantis sobre a aquisição da leitura e escrita na criança, bem como sobre o vocabulário infantil.

Mais recentemente, tem-se pesquisado a influência das famílias na alfabetização das crianças e a importância do envolvimento dos pais com as atividades acadêmicas. Badian (1990) afirma que a história familiar de dificuldades de aprendizagem está fortemente relacionada com o desempenho em leitura.

Elley (1992) relata que, em 1992, a Associação Internacional para Avaliação das Realizações Educacionais (IEA) investigou a relação entre as variáveis acadêmicas e o desempenho em leitura. Avaliadas 32 escolas de países desenvolvidos e em desenvolvimento, identificou-se que o meio familiar é um dos aspectos críticos para a aquisição da competência em leitura e escrita. O estudo mostrou também que a quantidade de leitura voluntária e o número de material disponível em casa correlacionam-se positivamente com o desempenho em leitura e escrita.

Já Feitelson et al. (1993), realizando estudos para avaliar os efeitos do “ouvir histórias” sobre os padrões lingüísticos de pré-escolares, relataram resultados bastante animadores. Por meio de uma pesquisa experimental com crianças árabes, os autores

verificaram que as do grupo experimental, submetidas a um programa de contos infantis apresentados pela professora, tiveram um desempenho superior às do grupo de controle, submetidas a um programa de melhoria de habilidades lingüísticas proposto pelo Ministério de Educação.

Também Buchoff (1995) argumenta que a leitura em família encoraja os alunos a aprenderem mais sobre sua tradição, a adquirir e refinar habilidades necessárias à vida diária e a desenvolver um grande respeito pelas diferenças multiculturais, o que lhes possibilita se tornarem únicos. A autora sugere que se inicie o processo com histórias relativas à vida em família e relacionamento entre os membros, partindo da literatura infantil, que possibilita à criança identificar o significado dessas histórias aplicados à sua própria história de vida. Johnston et al. (1995) sugerem os seguintes passos à família para desenvolver o hábito de leitura na criança:

- *Contar histórias para as crianças diariamente por, no mínimo, 20 minutos* (escolhendo livros de interesse dele, livros variados, procurando usar a expressão enquanto lê e incentivando a discussão com a criança, garantindo que ela compreenda criticamente, e, quando despertado o interesse dela por um livro, deixá-la realizar a leitura por si mesma);
- *Incentivar a criança a falar sobre aquilo que compreendeu, sentiu, pensou e gostou relativo à leitura de um livro* (possibilitar à criança escolher o livro que você vai ler para ela, disponibilizar lápis de cor, massa de modelar e outros materiais, de modo de que ele possa expressar seus sentimentos acerca da história);
- *Colocar livros à disposição da criança* (guardá-los em locais de fácil acesso, programar visitas a livrarias e bibliotecas e, sempre que possível, dar livros de presente);
- *Planejar o momento da leitura*, definir um horário diário para a leitura e planejar um momento de leitura em que toda a família possa participar;
- *Estimular atitudes positivas que despertem o interesse pela leitura*, sugerindo que os membros da família leiam uns para os outros, favorecendo a fluência; narrar passagens mais interessantes e significativas ou significantes de histórias já lidas anteriormente e incentivar as crianças e os adultos a gravar suas histórias para que elas possam ser ouvidas posteriormente e fiquem registradas.

Estudos como os realizados por Santos e Joly (1997), Feitelson et al. (1993), Joly (1999) e Elley (1992) comprovam a importância de estabelecer parcerias entre a escola e a família, visando a atingir o pleno desenvolvimento da competência em leitura e escrita no sujeito aprendiz.

### c) Contingências acadêmicas

Para Lajolo (1993), se o professor não souber apresentar o texto ao aluno, pode desestimular a leitura para sempre. É preciso contextualizar e explicar os elementos intrínsecos de linguagem dos autores e seus respectivos textos, mas não se pode perder de vista a necessidade de que ofereçam algo novo ao aluno.

E mais, há uma profunda relação entre leitura e universidade. A primeira contribui para melhor desempenho da segunda, e esta, para melhor conhecimento da primeira e, assim, da quantidade e da qualidade dos leitores de um modo geral. É uma associação necessária e inseparável, segundo Witter (1997).

### d) Disponibilidade de material

Os elementos físicos influenciam diretamente no processo da aprendizagem através da leitura, afirma Witter (1997). A disponibilidade de acervo, a qualidade da biblioteca, além da valorização do uso da leitura e da informação, têm influência nas atitudes e nas necessidades de leitura e vão influenciar no desempenho do aluno/ leitor.

Mediante a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto, a falta de familiaridade com esse restrito acesso a materiais escritos na vida diária levam o aluno a considerar a leitura algo não funcional. Logo, passa a utilizar o raciocínio abduutivo, abdicando de formular sua própria dedução, preferindo buscar no professor as respostas de que necessita (FLORES, 1992).

### e) Perspectivas futuras

Os elementos abstratos e intangíveis, como perspectivas futuras do aluno leitor, também aparecem como variáveis que podem influenciar na formação ou aprimoramento do indivíduo leitor adulto.

Há áreas de atuação profissional mais exigentes quanto à atualização e à demanda de leitura; o tipo e o nível que pretende alcançar na profissão também podem influir no envolvimento do aluno com a leitura. Da mesma forma, elementos abstratos e intangíveis, como perspectivas futuras do aluno leitor, também aparecem como variáveis que podem influenciar na formação ou aprimoramento do indivíduo adulto.

#### f) Características pessoais

As características pessoais, como motivação, criticidade, criatividade, curiosidades, estão presentes na leitura em razão das expectativas futuras do universitário. Há consenso no âmbito da literatura especializada quando se afirma que as tais variáveis são determinantes no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à leitura, ao promovê-la como atividade prazerosa e insubstituível para a formação intelectual e o desenvolvimento do indivíduo (WITTER, 1999).

Essa forma de pensar a aprendizagem de adultos está diretamente conectada com o trabalho científico de Jean Piaget, o qual afirma que o processo de aprendizagem em adultos envolve não apenas o “aprender”, mas o “aprender a aprender”. Para Piaget et. al (1980), no aprender a aprender está implícito o “como se aprende”, ou seja, a forma pela qual se aprende, num processo que envolve a prática de ler, de interpretar o que lê, de escrever, de contar, de ampliar os conhecimentos que já tem e de conhecer o que ainda não conhece, para melhor interpretar o que acontece na realidade (FREIRE, 1998). Para Kleiman,

o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (1989, p. 13).

A interação ocorre porque ler envolve um grande número de atos complexos de consciência, acionados durante o processo de leitura (SILVA, 1983). O leitor não recebe passivamente as informações e idéias do autor; ele reage questionando, problematizando e posicionando-se diante delas. É somente no processo de transformação dessas idéias, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, pela contextualização e pelo confronto do texto com as realidades sociais, que novas alternativas efetivamente são estabelecidas na mente do leitor, fazendo-o aprender. Enquanto lê, além de construir sentidos ao que vê escrito, o sujeito constitui-se na leitura e, assim, modifica sua visão de mundo e a si mesmo, pois ler desenvolve as operações de pensamento.

É preciso considerar a importância exercida pelo papel da inferência nesse processo. Carpenter et al. (1995) observam que, à medida que o indivíduo lê, elabora hipóteses que vão gerando uma coerência global das partes e promovendo a compreensão. Ainda consideram que a compreensão do texto requer uma conexão mental entre as várias partes do texto

seguindo a ordem das sentenças para, então, obter o entendimento do que foi lido. Em outras palavras, os leitores utilizam diferentes recursos para obter a compreensão da leitura, que, segundo Santos e Oliveira (2004), podem ser:

- intratextuais – recursos advindos de fontes presentes no texto;
- intertextuais - recursos presentes em textos lidos anteriormente;
- extratextuais – recursos extraídos de situações externas à leitura.

Dessa forma, o ato de ler constitui-se na compreensão que surge das relações textuais implícitas ou explícitas dos mais diversificados tipos de texto, com significativa importância dos fatores afetivos, da motivação para ler, da atitude diante da leitura, entre outros. Nesses, subjetivamente, fazem-se presentes os valores socioculturais e as crenças do leitor na interação entre si e com as demais condições. Essas são, igualmente, determinantes no sucesso ou no fracasso da compreensão da leitura (KOPKE FILHO, 2001; KLEIMAN, 1989).

Nesse contexto, é preciso pensar a formação profissional dos pós-graduados dos cursos de administração com base nas mudanças experienciadas por ele por ocasião do ingresso ao ensino superior. Ao ingressar na universidade, afirma Kleiman (1989), o aluno tem contato com um novo tipo de leitura – a leitura científica (do saber sistematizado), de fundamental importância para a sua formação e desenvolvimento como profissional. Portanto, esse tipo de leitura passa a exigir do aluno outras especificidades e competências, que lhe proporcionarão uma aprendizagem formal diferenciada.

#### 2.1.3.2 A compreensão da leitura

O ser humano compreende um grande número de fenômenos à sua volta, o comportamento de outras pessoas, acontecimentos físicos, conceitos científicos e matemáticos, mas, sobretudo, compreende expressões verbais faladas e escritas. Conforme Lencastre (2003), desde a década de 1970, a questão da compreensão de textos tem sido estudada com intensidade em várias disciplinas das ciências humanas e sociais, reconhecendo-se que o estudo da linguagem não deve se restringir à análise gramatical de sistemas de linguagem abstratos e ideais, pois, em vez disso, o objeto empírico das teorias lingüísticas deve ser a utilização da linguagem num determinado contexto social.



A compreensão é um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com informações já existentes na memória. Pode-se dizer que o sujeito constrói o conhecimento, ao invés de simplesmente receber (LENCASTRE, 2003). Desse modo, compreender algo é o resultado da atividade mental por parte do sujeito que utiliza informação externa; o sujeito não armazena a informação tal como a recebe, mas transforma e liga-a ao conhecimento que já possui, utilizando-a para construir uma interpretação coerente do mundo e dos seus acontecimentos. A compreensão resulta da ligação da informação nova com a representação já existente na memória, ou pode também resultar da formação de ligações novas entre elementos de conhecimentos já estabelecidos. Essa compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo, que requer intervenção do sistema da memória, de processos de codificação e de operações de inferências baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais.

São muitas as descrições sobre a compreensão da leitura. Gibson e Levin (1975) sugerem que se compreende o significado de uma palavra, frase e o significado de uma passagem textual quando se apreende a intenção do escritor e se relaciona a sua mensagem com um contexto. A compreensão, segundo Skinner (1957), é uma habilidade fundamental que acontece quando o leitor, além de resposta textual, apreende o sentido dado pelo autor no contexto, num processo de reorganização, extensão, análise e síntese num ambiente propício a reflexão.

Witter (1997) destaca que, independentemente da abordagem teórica (cognitivas, fenomenológicas, behavioristas etc.), todos os estudiosos do tema aprendizagem têm enfatizado a compreensão como uma habilidade fundamental em todos os níveis do desenvolvimento da leitura. Procurando definir o que seja, preocupando-se em medi-la, ou buscando estratégias para desenvolvê-la, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas com a finalidade de estudar as habilidades complexas de leitura no aluno universitário.

Marini (1986) ressalta a compreensão do significado de alguma coisa, que pode ser palavra, frase, sentença ou, mesmo, um discurso longo, como o ponto de convergência entre todas as abordagens sobre o comportamento de ler.

A leitura funciona como elemento retroalimentador visto que, quando o leitor atinge um bom nível de compreensão, passa a utilizá-la como ferramenta da própria leitura (WITTER, 1997). Com a prática, o leitor passa a descobrir, construir e dar significado a novos conhecimentos e, por meio dela, desenvolve-se também como escritor. Diante de cada texto, o leitor fluente é capaz de atribuir um sentido diferente ao que foi lido e, desse modo, quanto mais lê, mais significativa fica a leitura. Essa significação é o resultado da dinâmica

social, ativa e crítica à qual todo indivíduo está sujeito numa sociedade. Um dos mais importantes papéis da leitura, portanto, segundo a autora, é viabilizar a comunicação entre sujeito e sociedade.

Tanto um estudante quanto um profissional que tenha a habilidade de leitura e compreensão desenvolvidas apresentarão pensamento crítico e criativo, com uma maior variedade e qualidade de idéias. No entanto, parece haver uma estratégia errada no ensino da leitura no Brasil, uma vez que os alunos se contentam com uma compreensão superficial do texto e, satisfeitos, passam a divagar sobre o que pensam sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto, tudo isso antes de acabarem de processar cognitivamente o texto, de decifrá-lo segundo os códigos rígidos da sintaxe (CASTRO, 2002).

Na parte empírica do presente estudo foi utilizada a técnica de Cloze com o objetivo de verificar se os profissionais administradores e não administradores pós-graduados em administração possuem compreensibilidade em relação à leitura de textos. Os trabalhos de muitos pesquisadores têm buscado analisar os sujeitos como leitores, bem como identificar as habilidades e estratégias envolvidas na leitura entendidas como fundamentais para o processo da compreensão nas diversas etapas da escolarização e, em especial, no ensino superior (MARINI, 1986). Nesse contexto, a leitura compreensiva de pós-graduados deve englobar leitura crítica, que é definida por Hussein (1999) como a capacidade do estudante para discernir se as informações contidas no texto estão baseadas em fatos ou na opinião do autor, mantendo o nível de adequação ao contexto da leitura.

Um profissional administrador necessita, para alcançar um bom desempenho, obter características que vão além da compreensão em leitura, ou seja, um nível de conhecimentos gerais, atualização e a capacidade de raciocínio. Tais fatores são requisitados constantemente no aprendizado de novos conteúdos durante um curso de pós-graduação, exigindo do administrador a ativação dos processos de apreensão, retenção e contextualização de novas informações obtidas por meio da leitura. Em estudos com universitários, os resultados encontrados demonstram que a probabilidade de serem bem-sucedidos está diretamente relacionada à maturidade do sujeito como leitor, que inclui habilidades como compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade (SILVA, 1983; SANTOS, 1991).

## 2.2 O profissional administrador e a leitura

Desde a criação do primeiro curso de Administração no país, em 1942, a atividade de administrador só foi oficialmente reconhecida com a promulgação da lei nº. 4769, em 1965. Até então, os profissionais da administração eram considerados técnicos, denominação que transmitia conotação de formação escolar de nível médio. No entanto, a regulamentação da profissão de administrador demorou ainda mais dois anos após a publicação da lei.

O exercício da profissão de administrador é privativo aos bacharéis em Administração, diplomados no Brasil em cursos regulares de ensino superior, oficializados ou reconhecidos, pelo MEC, cujo currículo está fixado pelo Conselho Federal de Educação nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A lei 4769/65 e alterações que dispõe sobre o exercício da profissão de administrador, considera que terão os mesmos direitos e prerrogativas dos bacharéis em administração, para o provimento dos cargos de administrador do serviço público federal, os que hajam sido diplomados no exterior, em cursos regulares de administração, após a revalidação dos diplomas no Ministério da Educação, bem como os que, embora não diplomados ou diplomados em outros cursos de ensino superior e médio, contem cinco anos, ou mais, de atividades próprias ao campo profissional do administrador.

Ainda de acordo com a mesma lei, são atividades privativas dos profissionais administradores:

- emitir pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior;
- efetuar pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da administração, como administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos.

A busca de informação pelo profissional administrador tornou-se uma prática no seu comportamento como consumidor e produtor de ciência no desenvolvimento de pesquisas, considerando-se como papel das instituições de ensino superior a formação de pesquisadores e de pessoal altamente qualificado. Na presente seção, volta-se a atenção para o profissional administrador para a leitura como instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem no

nível organizacional, através de indivíduo-leitor. A importância do presente estudo consiste na relação profissional administrador com o aumento da leitura popular da gestão e os cursos de pós-graduação.

Segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), entidade que tem o propósito de estimular o hábito da leitura e fortalecer o mercado editorial, o número de títulos publicados chegou a 510 no ano de 2003 no gênero auto-ajuda, a qual é a sétima categoria de livros mais comprada, atrás apenas de didáticos, religiosos, histórias de amor, ficção, dicionários e livros infantis (LACERDA; VIALLI, 2005). Muitos desses livros são considerados literatura *pop-management* (LACERDA; VIALLI, 2005). São livros como o *best-seller O monge e o executivo de James C. Hunter e Como fazer amigos e influenciar pessoas*, do americano Dale Carnegie este que já vendeu cinquenta milhões de exemplares em todo o mundo, editado desde 1939 e considerado livro de cabeceira da maioria dos profissionais administradores. Considerando que a administração é uma ciência complexa e que requer aprimoramento técnico e intelectual constante do profissional, questiona-se a validade desse tipo de leitura realizada por administradores ( para informação ou de passatempo).

### 2.2.1 A literatura popular na gestão

É notável a reação do mercado editorial a partir da década de 1980, com relação à publicação de livros de negócios, os quais se tornaram o foco nas principais editoras do país. Todavia, o contexto real ou imaginário, de turbulência e competição, contribuiu para a geração de uma literatura voltada para as questões existenciais, ansiedades e dilemas dos profissionais da administração: literatura de *pop-management*, (Wood Jr. 1999).

Wood Jr. (1999) reflete sobre a influência das leituras que os administradores costumam fazer e questiona a importância dessas obras comparando-as com os contos infantis. Segundo o autor, a retórica gerencial deixou de ser monopólio da cúpula organizacional e passou a ser utilizada por todos os membros das organizações. O uso de histórias de sucesso, a comemoração de heróis e campeões nos processos de mudanças contribuem com o objetivo de transformar o mundo corporativo num universo mágico, podendo ser classificado como extremamente subjetivo, como se fossem contos infantis escritos para adultos, que necessitam de leituras que promovam o compartilhamento de

poder e fantasias e, em conseqüência, reforçam o processo de administração das paixões e da subjetividade nas organizações.

Para Franz (1970), as obras da literatura *pop-management* trazem narrativas similares às dos contos infantis, pois apresentam, já na abertura dos capítulos, muitas histórias de sucessos e aventuras, que têm como personagem central tanto o administrador quanto a organização de sucesso, sendo sempre contadas histórias sobre os feitos desses personagens. Wood Jr. (2002) ainda comenta que os livros e as revistas com esse tipo de estrutura, cheios de heróis, gurus, fatos heróicos e fantásticas histórias empresariais, costumam ser lidos e discutidos com avidez por executivos.<sup>10</sup> É fato que agradam esses leitores, pois promovem um compartilhamento simbólico das fantasias de poder, conforto psicológico, demonstrando que mudanças têm um lado positivo e que, no final, tudo termina “bem”.

No entanto, o que se percebe é que existe uma grande confusão mental em relação aos livros de auto-ajuda, principalmente quando adaptados ao contexto corporativo, pois o impacto psicológico varia de acordo com os valores e as experiências de cada indivíduo. Wood Jr. (2003) ressalta que esse tipo de literatura afeta o desenvolvimento *self* e a identidade dos sujeitos leitores, como é possível perceber no volume de livros comercializados de autoria de um psiquiatra, que podem ser encontrados em quase todos os departamentos de recursos humanos da maioria das empresas brasileiras. Tal fato está sendo alvo de críticas dos editores da revista *Veja*, que, na edição 35 de 9 de novembro de 2005, dedicam amplo espaço para esse debate.

Aoyagui (2005) afirma que o setor de auto-ajuda movimentou 8,5 bilhões de dólares em 2004 nos Estados Unidos e cresceu 50% nos últimos cinco anos. No Brasil foram 2,9 milhões de livros vendidos no ano de 2003. Esses livros são caracterizados como recurso de uma leitura do tipo “para informação” ou de “passatempo”, como classificou Matos (1994), as quais dispensa o leitor em seguir os passos no ato de ler.

Há alguns anos, estabeleciam-se diferenças entre a leitura de lazer (informal) e a leitura de estudo (técnica ou formal). Conforme Witter (1997), a diferença básica entre ambas está na concentração, na leitura silenciosa, na releitura do texto quando se trata de leitura de estudo. Numa outra dimensão, para autores como Souza e Carvalho (1995), o desenvolvimento da leitura é marcado pela idade, pela complexidade estrutural, não pelo conteúdo ou pelo espaço físico onde ocorre. Por sua vez, Micklethwait e Wooldrigde (1998)

---

<sup>10</sup> O monge e o executivo, Freakomics, Paixão por vencer, Vendedor pit bull, Pai rico, Pai pobre, Quem mexeu no meu queijo, Ensinando um elefante a dançar. Todos esses títulos estão na lista de livros mais vendidos, segundo revista *Veja* de 09 nov. 2005.

consideram que a teoria gerencial funde-se com a indústria da auto-ajuda, ou seja, “os gurus” chegam a governar a mente das pessoas, ensinando-lhes como pensar tudo e, pior, o processo de comoditização dessas técnicas de gerenciamento, aliado à síndrome do pânico gerada pela competição sem precedente, mobiliza até mesmo as cabeças mais brilhantes do mundo dos negócios. Para os autores, no passado havia soluções padronizadas para problemas que se repetiam; hoje, é preciso ter a coragem de formular soluções inovadoras para questões inéditas, o que torna os gurus escudos de administradores inseguros.

O modismo nas teorias reflete-se no modismo das empresas. Os “gurus” estão sempre buscando empresas que parecem ter descoberto o segredo para o sucesso competitivo e que são transcritas em livros como *Vencendo a crise*, de Thomas Peters, publicado em 1999.<sup>11</sup> Para Micklethwait e Wooldridge (1998), os modismos gerenciais tornaram-se cada vez mais inconstantes, pois o ciclo de vida de uma idéia caiu de uma década para um ano, mas, mesmo assim, o mercado editorial continua evoluindo com livros de giro rápido.

Em razão dessas diferentes concepções de leitura e compreensão daquilo que se lê, Souza e Carvalho (1995) classificam a leitura por tipo e forma, como segue:

- leitura inspeccional; é considerada a leitura rápida, horizontal; é uma leitura feita com pressa, chegando às vezes a causar constrangimentos ou conclusões precipitadas;
- leitura analítica; é uma leitura vertical, atenta e reflexiva, que possui como principais estratégias relações textuais, relações contextuais e relações intertextuais.

Para os profissionais administradores, a leitura analítica é considerada relevância prática, mesmo na leitura de livros de auto-ajuda. Ao administrador a compreensão do que lê o habilita para promover um novo conhecimento na organização. Uma vez que terá elementos obtidos pelo autor do livro para estabelecer relações causais e evitar ou estimular a implicação do fenômeno organizacional em que atua.

De acordo com Person Col, citado por Oliveira (1993), as principais características que comprovariam que um leitor estaria habilitado seriam:

- estabelecer conexões entre o que ele já conhece e a nova informação do texto;
- monitorar a adequação do seu modelo de leitura ao modelo de significado do texto;
- reformular as estratégias de compreensão quando identificam que falharam em alguma etapa o processo;

---

<sup>11</sup> Os autores identificaram 43 excelentes empresas norte-americanas e tentaram demonstrar a origem do sucesso, porém, após cinco anos da publicação, dois terços das empresas estudadas deixaram de ser excelentes: Avon e Atari estavam em apuros; Wang e Du Pont perderam mercado; IBM, em declínio.

- ser capaz de sintetizar a informação aprendida a partir do texto e da própria experiência;
- definir e fazer inferências durante e posteriormente a leitura, visando a uma compreensão completa e integrada;
- formular, consciente e inconscientemente, questões sobre o texto, sobre ele mesmo, como leitor, e sobre o próprio autor.

Entende-se que os critérios supramencionados podem ser aplicados ao leitor pós-graduado, uma vez formado e considerado apto a reflexão e construção de relações causais. No entanto, como observa Oliveira (1993), esses são alunos egressos da universidade com “falhas enormes” de leitura. Isso ocorre em razão da falta de preocupação das universidades em promover centros de leitura, especialmente em cursos como o de administração. Parece que o livro é uma preocupação restrita das séries iniciais, para as quais entender um texto é tarefa a cumprir, da mesma forma que o responder às perguntas existentes no livro didático, que na maioria das vezes abordam a localização da informação e não o sentido do texto.

Para Rangel (2004), a leitura promovida na e pela escola filia-se a um modelo dito “legítimo”, que distancia o aluno da leitura, porque se restringe ao aspecto da linguística, ao entender a leitura como decodificação e ao propor técnicas que auxiliem a descoberta de um sentido único de texto. O que o autor quis dizer faz do leitor um reproduzidor de idéias; permite que o aluno aprenda a ler, mas não o torna leitor, pois não o conduz ao aspecto social, que comporta a exclusão dos sujeitos, porque adota a linguagem verbal como legitimada e, principalmente, aquela trabalhada no interior da escola, ou seja, não considera o caráter histórico e social que permeia o ato de ler (ORLANDI, 2001).

Entende-se que esses aspectos limitam o potencial inerente ao processo de ler e se refletem, posteriormente, no sujeito adulto, uma vez que a leitura atua como norte para a intervenção do sujeito na sociedade a partir da problematização do que lê, envolvendo a conscientização e o questionamento da realidade.

A perspectiva emancipatória, defendida por Freire (1998) constitui-se numa outra abordagem que pode integrar as propostas de leitura, visto que a leitura crítica contempla a idéia de um leitor ativo no ato de ler, como elementos implicados na visão histórica e ideológica, vinculados a um projeto de emancipação social. Na conjuntura atual, em que a mudança é uma constante e a necessidade de tempo se faz presente, o administrador recorre ao mercado editorial em busca de artefatos com fórmulas mágicas, que o mantêm preso a

fantasias de poder, e leva a que a leitura eficaz e crítica perca espaços. Prolifera, assim, a leitura do tipo esquemática e reducionista, própria de uma educação “bancária”.<sup>12</sup>

### 2.2.2 Pós-graduação em administração: uma revisão histórica

Antes de apresentar as características do curso de pós-graduação no qual foi feita a pesquisa com os sujeitos respondentes, considera-se necessário tecer alguns comentários genéricos sobre cursos de pós-graduação e, mais especificamente, sobre cursos de pós-graduação *lato-sensu* em administração, realizando um resgate teórico sobre o assunto.

No entanto, destaca-se que o foco da investigação não é a pós-graduação *lato sensu*, mas a identificação do hábito e dos níveis de compreensão de leitura dos pós-graduados em administração. Dessa forma, pretende-se apenas apresentar informações que possam auxiliar e caracterizar o cenário onde ocorreu a investigação empírica deste trabalho.

No Brasil, os cursos de pós-graduação passaram a existir como reflexo do desenvolvimento econômico do país. Inicialmente, surgiram os cursos de graduação em escolas particulares, que seguiam critérios definidos pela política educacional do país, sob orientação do Ministério da Educação. Os cursos de pós-graduação são ofertados em dois níveis (*lato sensu e stricto sensu*) e geralmente têm um formato semelhante ao dos cursos tradicionais, com aulas presenciais, seminários e conferências, que também envolvem pesquisas sobre os temas concernentes ao curso, objetivando promover o avanço da ciência e/ou do conhecimento científico do aluno.

Os critérios de seleção para o ingresso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* são definidos de forma independente por cada instituição, desde que o candidato seja portador de um título de graduação. Geralmente se dá por uma avaliação do currículo e entrevista, que busca medir o grau de comprometimento do candidato na busca de um novo saber em sua área de atuação. Nesse processo são analisados o perfil do candidato e as suas condições gerais para a realização do curso, com vistas a reduzir o índice de inadimplência ou desistência.

---

<sup>12</sup> “Na concepção bancária, a educação é um ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 1998, p. 67). O educador é aquele que educa, que sabe, que pensa, enquanto os educandos não sabem, não pensam e escutam docilmente o conteúdo transmitido. Para Freire (1998), a educação bancária é um obstáculo para a mudança da realidade, porque minimiza ou anula a capacidade crítica dos educandos e gera dependência; dessa forma, são vistos como expectadores do processo histórico não como seus criadores.



Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, caracterizados pela especialização, são voltados às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, com duração máxima de 360 horas e com caráter de educação continuada. Nesta categoria estão os cursos de especialização e os cursos de aperfeiçoamento; os últimos usualmente têm objetivos técnico-profissionais específicos, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade. Diferentemente, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* direcionados à formação científica e acadêmica e ofertados em nível de mestrado e doutorado aos candidatos com formação educacional em nível superior. Recentemente, também estão sendo ofertados cursos em nível de mestrado profissional, com ênfase na atividade profissional.

Brazil (2005) afirma ainda que o mestrado profissional acaba levando alguma vantagem também em relação aos cursos de especialização, já que a criação desses mestrados tem de ser autorizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Além disso, o órgão mantém um sistema de avaliação sistemática desses cursos, o que não ocorre no caso da especialização.

Ronaldo de Breyne Salvagni, coordenador do mestrado profissional em Engenharia Automotiva da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, em entrevista publicada na revista *Universia* (Brazil, 2005), declarou:

A grande diferença está em que não há nenhuma avaliação, fiscalização do MEC sobre os MBAs, que são os cursos *lato sensu*. Já no mestrado profissional existe, o MEC faz a avaliação deles. Através da Capes é feita uma avaliação periódica e o curso é autorizado a funcionar ou não, é reconhecido ou não. Cada instituição pode criar seus MBAs e não precisa de autorização nenhuma, por isso é que você tem aí MBAs dos mais variados tipos e qualidades. Já o mestrado profissional, não, pois são como os mestrados acadêmicos e doutorados que sofrem uma fiscalização do governo (Brazil, 2005).

Outra referência específica do mestrado profissional está na aplicação dos programas, ou seja, o diferencial está na abordagem prática que tem o mestrado profissionalizante, pois o aluno é qualificado para desenvolver habilidades.

Para Oliveira (1994), a legislação brasileira sobre o ensino superior, no que se refere aos cursos de pós-graduação, era ambígua até a década de 1960; os cursos de pós-graduação apareciam de várias formas, sem a devida delimitação de sua natureza objetiva e características. Essa é uma crítica bastante contundente, em especial no que se refere aos cursos ofertados em nível *lato sensu*. Em 1965, Newton Sucupira redigiu, a pedido do Ministério da Educação, o parecer n. 977, o qual definiu que a pós-graduação *lato sensu* inclui os cursos de especialização e aperfeiçoamento, cuja prioridade é a formação de

profissionais para o mercado de trabalho, tendo, assim, um significado mais técnico, prático e profissional. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* possuem as seguintes características: têm caráter eventual e esporádico e conferem certificado aos alunos que os concluem.

Atualmente, não existem dados oficiais sobre cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível nacional, porém os cursos ofertados nesse nível no estado do Rio Grande do Sul foram pesquisados por jornalistas do jornal *Zero Hora*, que apresentaram seus resultados como conteúdo jornalístico em 2003. Os dados desta pesquisa revelaram que administração é a área que mais oferta cursos de especialização (141), se comparados com outras áreas; em 2003 estavam sendo ofertados no nível de mestrado 11 cursos e, no de doutorado dois; dos 154 cursos existentes, 91,55% eram em nível de especialização, 7,14% em nível de mestrado e apenas 1,30% em nível de doutorado. A área da administração, quando comparada a outras, representa 24,56% dos números totais.

Bocato (2005) argumenta que profissionais de outras áreas representam 42% dos concorrentes às vagas disponibilizadas em cursos de pós-graduação em administração; assim, engenheiros, economistas, psicólogos e médicos disputam lado a lado as vagas com administradores.

A pós-graduação em nível *lato sensu* tem como característica representar um meio facilitador para os sujeitos se manterem atualizados e conectados com o mundo acadêmico, e também para se prepararem para avançar nos estudos, almejando ingressar em cursos de mestrado e doutorado. Conforme Carvalho (1979), em geral, os educadores consideram positivo o saldo dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, na medida em que a alta demanda por esses programas sinaliza que os alunos querem estudar, indo além dos conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação em administração, e comumente insatisfatórios.

Em sua tese de doutorado, Grohmann (2004) conclui que alunos de pós-graduação aprendem em razão de motivos pessoais e profissionais e que, para tanto, utilizam diferentes formas de aprendizagem, destacando a aprendizagem pela ação, como também pelos relacionamentos sociais. A autora ainda aponta que, uma das principais formas de aprendizagem durante o curso de pós-graduação é a leitura, por meio da qual os alunos aprendem a dar maior valor às habilidades técnicas e a descobrir novos conhecimentos voltados às tarefas.

Entretanto, é preciso retomar a idéia de que só as habilidades desenvolvidas em nível satisfatório já não bastam no mundo contemporâneo. As organizações, no contexto de pós-modernidade, estão requerendo competências que envolvem o sujeito completo e que sejam capazes de gerar novos conhecimentos em nível individual e organizacional.

De acordo com Orlandi (2001), pós-graduandos são leitores que possivelmente têm história de leitura ou história de sujeitos-leitores, distintas, mas que, ao longo de sua existência, podem ter sofrido o impacto de variáveis similares para serem os leitores de hoje. Conhecer essas variáveis pode ser útil na ampliação do saber sobre leitura e pode, também, fornecer subsídios à programação de ensino-aprendizagem desse comportamento, quer para o seu desenvolvimento, quer para sua remediação (MARINI, 1986; SANTOS, 1991; OLIVEIRA, 1993).

No que concerne ao pós-graduando, espera-se que seja um leitor com todas as sub-habilidades de leitura desenvolvidas. Witter (1997) afirma que desses acadêmicos se espera o desenvolvimento de todas as habilidades de um bom leitor, ou seja, discriminação, codificação, decodificação, retenção, incluindo criatividade e criticidade no comportamento de leitura. Contudo, é necessário que esteja ciente de seu papel como formador de leitores e esteja em busca de uma melhoria permanente como modelo de leitor.

### **2.3 Considerações sobre o capítulo**

No capítulo dois, com o objetivo de desenvolver uma base teórica para o trabalho, foram apresentados pressupostos sobre a aprendizagem de adultos. A finalidade deste capítulo foi relacionar o assunto ao problema de pesquisa e, dessa forma, compreender como ocorre o processo de aprendizagem pela leitura. Entende-se que o livro é um importante recurso mediador no processo ensino-aprendizagem e um meio necessário de realização dos objetivos do ensino profissional em níveis de pós-graduação.

Num primeiro momento definiu-se o sujeito seguindo os conceitos de Teixeira (2005), Morin (2000) e Mizukami (1986), que descrevem o sujeito como um ser multidimensional, social, inserido num mundo que irá conhecer através das informações, além de ser ambíguo de violência e ternura, invadido pelo imaginário e capaz de reconhecer o real. Vygotsky (2001) e Bakhtin (2002) afirmam ainda que o sujeito é constituído socialmente. Observa-se nesses trabalhos que não são as condições internas dos sujeitos que determinam suas possibilidades de aprendizagem, e, sim, o desenvolvimento cultural.

Assim, foram apresentados os estudos de autores como Abbad e Andrade (2004); Mezirow (1996), Piaget (1967), sobre o processo de aprendizagem com ênfase na aprendizagem individual; de Swieringa e Wiersma (1994), corroborando com o pensamento de Freire (1998), para quem ensinar não é transferir conhecimento, pois exige a convicção de

que mudanças são possíveis. Outro aspecto que merece destaque é relacionado à aprendizagem de adultos, definida através das principais correntes com base nos trabalhos de Merriam e Caffarella (1991), apresentando-se um resumo das teorias que envolvem a aprendizagem de adultos. Fica evidenciada a visão construtivista da aprendizagem e, nesse contexto, a aprendizagem autodirecionada de Knowles (1975), segundo a qual indivíduo toma a iniciativa com ou sem ajuda para diagnosticar suas necessidades de aprendizagem.

Por fim, o conhecimento do processo da leitura torna-se importante para a identificação dos hábitos de leitura dos pós-graduados e para a avaliação do nível de compreensão da leitura que são objetivos deste estudo. No entanto, são inúmeras as concepções existentes sobre leitura, Jouve (2002), Kleiman (2005), Silva (1983) e Geraldi (2000) corroboram com as abordagens de Vygotsky (1991), para quem a leitura é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, sendo um todo complexo, fluido e dinâmico. Nesse estudo, o hábito da leitura é desenvolvido com base no modelo de Witter (1997), que descreveu variáveis que influenciam o processo de aprendizagem do aluno como leitor. Neste estudo, tem-se como objetivo principal validar esse modelo quando aplicado a pós-graduados. Por sua vez, a compreensão é uma habilidade fundamental que acontece quando o leitor, além da resposta textual, aprende o sentido dado pelo autor no contexto, num processo de reorganização, extensão, análise e síntese (SKINNER, 1957). Para avaliar a compreensibilidade dos profissionais administradores e não administradores aplica-se um teste chamado de técnica de Cloze, desenvolvido por Taylor (1953).

Diante dessa realidade, torna-se imperativo um estudo voltado para pós-graduados, pois entende-se que tenham adquirido todas as habilidades de um bom leitor, ou seja, discriminação, decodificação, retenção, incluindo criatividade e criticidade no comportamento de leitura (WITTER, 1997). É esta a primeira e principal indagação deste estudo, que está inserida na definição do problema de pesquisa descrito no primeiro capítulo.

## **3 MÉTODOS E TÉCNICAS**

O presente capítulo tem o propósito de descrever os elementos metodológicos constituintes do processo de investigação empírica como forma de garantir a confiabilidade e o rigor científico da pesquisa e dos seus resultados.

### **3.1 Caracterização da pesquisa: tipo, método e perspectiva de análise**

O estudo caracteriza-se como interpretativista por reconhecer a subjetividade nos dados coletados, uma vez que a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da compreensão da leitura não pode ser considerada pelo pesquisador, mas construída no decorrer da pesquisa. O paradigma interpretativista é usado em seu sentido metateórico estabelecido por Burrell e Morgan (1979) sobre a ciência social, que está assentado numa filosofia da ciência e numa teoria de sociedade para denotar uma implícita visão da realidade. Dessa forma, o paradigma interpretativista desvenda o âmago dos pressupostos que definem e caracterizam a visão de mundo dada pelo sujeito pesquisado, não pelo pesquisador.

Segundo esse enfoque filosófico, o pesquisador assume que o conhecimento acerca das pessoas somente pode ser obtido por meio de procedimentos interpretativos, fundamentados na recriação das experiências de outros (HUGHES, 1980). A perspectiva adotada é crítica e construtivista sobre os sujeitos pesquisados, e o pesquisador almeja a produção de compreensões reconstruídas em detrimento da descoberta de verdades comprováveis por critérios positivistas. Portanto, não é uma pesquisa positivista, mas sim humanista.

O estudo é de natureza qualitativa e do tipo descritivo porque tem a pretensão de descrever os fatos e fenômenos que conduzem ou não um profissional administrador à leitura, a partir do entendimento das pessoas envolvidas na situação (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa segue os pressupostos de uma abordagem qualitativa, tendo por base entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Minayo (2001), os métodos qualitativos são mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes e que permeiam a sociedade, as organizações, os grupos e os indivíduos, na sua complexidade e unicidade.

De acordo com Merriam e Caffarella (1991), estudos qualitativos refletem a complexidade de determinado problema, a interação de certas variáveis de análise, como forma de compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, os processos de mudança que os caracterizam e possibilita o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos em maior grau de profundidade.

Para tanto, Patrício et al. (1999) recomendam que os dados sejam coletados preferencialmente nos contextos onde os fenômenos são construídos, que a análise dos dados seja desenvolvida no decorrer do processo de levantamento de dados e que os resultados sejam apresentados de forma descritiva, com enfoque na compreensão e interpretação desses à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências afins da literatura.

### **3.2 Procedimentos adotados**

Nesta seção são apresentados os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados em consonância com o tipo de pesquisa e de abordagem paradigmática. Dessa forma, discorre-se sobre a população a coleta de dados e sobre a análise dos dados.

#### **3.2.1 População e amostra**

A ciência da administração pode ser caracterizada como prática social de um grupo específico da sociedade e que desenvolve uma linguagem social muito peculiar, com regras próprias de construção e de apresentação de suas produções. Por essa razão os entrevistados

foram selecionados, num primeiro momento, por terem recentemente finalizado um curso de pós-graduação voltado à gestão de negócios, o que foi feito com base em sua formação, apesar de apresentarem perfis muito distintos. Entre eles se encontram profissionais que atuam em níveis hierárquicos superiores em diferentes tipos de organizações, dentre os quais se destacam um profissional atuando em nível intermediário (secretaria executiva) e um profissional desempregado. Todos os profissionais que compõem o grupo de sujeitos respondentes têm seus perfis, individualmente, descrito no Apêndice A, os quais foram codificados e nessa seção assim serão identificados.

Uma vez que se busca profundidade na análise, limita-se o número de sujeitos respondentes ao universo de alunos matriculados em apenas um curso de pós-graduação em administração e uma instituição de ensino superior, em razão dos elementos socioculturais que interferem no processo de aprendizagem através da leitura. De acordo com o propósito do presente estudo, os sujeitos respondentes são apresentados na Tabela 2.

O processo de definição dos entrevistados foi facilitado pela disponibilidade dos dados da secretaria do departamento da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade de Passo Fundo, que forneceu os nomes e demais dados dos alunos matriculados no ano 2005. Dessa forma, a população desta investigação é composta por alunos do curso de especialização em Gestão e Competitividade Empresarial, caracterizados por área de formação, como apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 - Concluintes do curso de Especialização em Gestão e Competitividade Empresarial novembro de 2005.

<b>Formação Acadêmica/Graduação</b>	<b>Número de alunos</b>
Administração	12
Agronomia	01
Ciências Contábeis	11
Ciências Econômicas	02
Comunicação Social	01
Educação Física	01
Farmácia	01
Medicina Veterinária	01
Secretariado Executivo	01
Sistemas de Informação	01
Tecnólogo em Cooperativismo	01
<b>Total de alunos</b>	<b>33</b>

Fonte: Secretaria dos cursos de pós-graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis.

Os participantes selecionados foram um total de 12 e compartilham o fato de terem frequentado o mesmo curso de pós-graduação em administração, concluído no ano de 2005. Desse total, fez-se uma amostragem não-probabilística intencional, utilizada quando uma amostra é escolhida propositivamente em virtude de possuir características consideradas relevantes para a observação do fenômeno. A maior preocupação na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi selecionar apenas aqueles que tivessem finalizado o curso de especialização, embora estudos qualitativos não tenham maior compromisso com a questão da representatividade da amostra. Como resultado desse processo, o conjunto de sujeitos respondentes é formado por sete homens e cinco mulheres com idade de 35 anos; a idade mínima é 26 anos e a máxima, 46 anos. A área de formação acadêmica está apresentada na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

<b>Formação Acadêmica/Graduação</b>	<b>Número de alunos</b>
Administração	06
Ciências Contábeis	02
Ciências Econômicas	01
Secretário Executivo	01
Tecnólogo em Cooperativismo	01
Medicina Veterinária	01
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fonte: Secretaria dos cursos de pós-graduação em administração, Faculdade de Economia Administração e Ciências Contábeis, novembro, 2005.

O conjunto de respondentes foi dividido em dois grupos para que se pudesse observar os dados qualitativos de forma comparativa e, assim, fazer afirmações sobre o grupo de administradores.

Optou-se por investigar seis alunos da pós-graduação formados em administração e seis alunos formados em outras áreas do conhecimento, tendo em vista a carência de estudos nesse sentido envolvendo administradores e a sua compreensão da leitura. Witter (1997) desenvolveu um modelo demonstrando as variáveis que influenciam no processo de aprendizagem pela leitura em universitários e classificou as contingências familiares e acadêmicas, a disponibilidade de material, perspectivas futuras e as características pessoais como principais fatores nesse processo. Alunos de pós-graduação encontram-se num nível de maior exigência profissional e acadêmica. Por isso, verificar o hábito de leitura e o nível de compreensão com base no modelo proposto por Geraldina Porto Witter é o principal objetivo deste estudo.



### 3.2.2 A coleta de dados

Com vistas a compreender com maior profundidade as razões que fazem os administradores resistirem à leitura, mais do que outras profissões, selecionaram-se os pós-graduados em administração, em nível *lato sensu*, do curso Gestão e Competividade Empresarial para comporem o conjunto de respondentes, agrupados de acordo com o curso de graduação: os administradores compõem o Grupo 1, enquanto que os outros profissionais, o Grupo 2, totalizando 12 sujeitos respondentes. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas, que serviram como fontes primárias, porque esta técnica, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que a informação alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Para a condução das entrevistas foram utilizadas as orientações de Gil (1999), que sugere os seguintes cuidados iniciais: preparação do roteiro de entrevista, estabelecimento do contato inicial, formulação das perguntas, estímulo a respostas completas, registro das respostas e conclusão da entrevista. Essas unidades se traduzem em qualidade dos dados coletados caso o pesquisador utilize um protocolo de entrevista, o qual é apresentado no Apêndice B. As entrevistas foram realizadas no período de 21 de novembro a 16 de dezembro de 2005 com os pós-graduados do curso de Gestão e Competividade Empresarial da Universidade de Passo Fundo, de forma individual e seguindo um roteiro de questões (Apêndice C). O roteiro foi pré-testado com sujeitos formados em outros cursos de pós-graduação na UPF. No pré-teste buscou-se desenvolver os procedimentos de aplicação, testar o vocabulário empregado nas questões para ter a garantia de que possibilitariam a geração dos objetivos almejados e o tempo necessário.

Para Gil (1999), o pré-teste dos instrumentos de coleta de dados é uma forma de garantir pertinência e clareza e deve ser feito com o público tão similar quanto possível ao que será estudado. Depois de revisados os instrumentos de coleta de dados, iniciou-se a pesquisa. No contato inicial buscou-se explicitar os objetivos da investigação, para, na seqüência, realizar as entrevistas, as quais foram gravadas com o auxílio de um microgravador com autorização dos sujeitos entrevistados.

O processo de coleta de dados ocorreu em dois momentos seqüenciais, nos quais os sujeitos respondentes foram submetidos a um roteiro de questionamentos (Apêndice C), com o objetivo de validar o modelo proposto por Witter (1997) sobre as variáveis que influenciam

no processo de aprendizagem pela leitura. Nesse contexto, o roteiro de entrevista foi elaborado de forma que todas as variáveis propostas por Witter (1997) fossem contempladas. As questões foram agrupadas em seis categorias, que são: história de vida como leitor, contingências familiares, contingências acadêmicas, disponibilidade de material, perspectivas futuras, características pessoais.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e o nível de compreensão de textos, além da análise de conteúdo de acordo com as orientações de Bardin (1977), foi confirmado pelo teste estatístico não-paramétrico Kruskal Wallis.

Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de determinada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num dado fragmento de mensagem que é levada em consideração. Diante de tais considerações, define-se que o presente estudo segue o paradigma interpretativista, para orientar a visão de mundo, o método qualitativo e a técnica análise de conteúdo, para o tratamento dos dados. Aplicou-se a técnica de Cloze com vistas a avaliar as habilidades básicas da compreensão em leitura (TAYLOR, 1953; BORMUTH, 1968).

A técnica de Cloze consiste na seleção de um texto de aproximadamente duzentos vocábulos (Apêndice D) do qual se omite o quinto vocábulo, sendo atribuído um ponto a cada palavra grafada de forma idêntica à omitida e usada a forma de correção literal, podendo ser alcançado o número máximo de 40 pontos. Aplicada em vários estudos relacionados à compreensão da leitura, a técnica de Cloze tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, como do ponto de vista empírico, em razão dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico, isto é, alunos com maiores percentuais no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas (SANTOS, 1990).

A coleta de dados transcorreu normalmente nos três momentos, uma vez que todas as entrevistas foram gravadas (gerando um total de cerca de nove horas de gravação). O primeiro momento da entrevista foi o mais difícil, tanto para a entrevistadora quanto para os entrevistados. Depois do impacto inicial e do desconforto dos sujeitos respondentes em reconhecer a não-leitura, foi criada uma atmosfera de cumplicidade, o que gerou relatos muito interessantes, permitindo que as narrativas expressassem realmente os sentimentos e as percepções dos entrevistados.

O segundo momento do contato com cada indivíduo era precedido por certa ansiedade em relação à aplicação da técnica de Cloze, pois, mesmo sendo orientados que não havia controle do tempo para realização do teste, alguns entrevistados demonstraram reações

como ansiedade, emoções relacionadas às recordações, nervosismo e euforia. Porém, todos concordaram em realizá-lo, questionando se podiam rasurar quando, na seqüência da leitura, recordavam-se da palavra correta para o preenchimento das lacunas. O terceiro momento foi representado pelo término da entrevista, no qual ocorreu a fase de saída do campo e caracterizou-se o fim do relacionamento entre pesquisadora e entrevistado. Nesse momento agradeceu-se a colaboração de dados e assumiu-se o compromisso de apresentar os resultados finais. Dos 12 entrevistados, sete sujeitos comentaram sobre a importância de trabalhos sobre o assunto hábitos de leitura e compreensão de textos. Posteriormente, quatro entrevistados fizeram contatos com a entrevistadora solicitando livros, pois se sentiram motivados a ler.

### 3.2.3 A análise dos dados

No presente estudo, considerando-se o paradigma interpretativista como orientador da compreensão temática, elegeu-se a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1977) com vistas a acessar a estrutura subjetiva que permeia o hábito de leitura e a compreensão de texto.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis) da mensagem (BARDIN, 1977). Por essa razão, o processo de compreensão do contexto teve início ainda durante a transcrição das fitas. As entrevistas gravadas foram transcritas e o texto foi marcado de acordo com as técnicas de redação, com o auxílio de um profissional da área de letras. Seidman (1997) salienta que esse procedimento auxilia o entrevistador na análise dos dados, tendo em vista que entrevistadores que transcrevem suas próprias fitas vêm a conhecer melhor suas entrevistas. Contudo, esse é um trabalho tão exigente que eles podem facilmente se cansar e perder o entusiasmo pela entrevista como um processo de pesquisa.

Nesse tipo de estudo, para a análise dos dados, Patrício et al. (1999) também recomendam partir de categorias preexistentes. Por essa razão, optou-se por analisar os dados seguindo o modelo de Witter (1997), com o cuidado na coleta dos dados para a não-negação da integração dos dados quantitativos e estímulo à complementaridade de dados qualitativos com os quantitativos.

A técnica de análise dos dados foi cuidadosamente selecionada com vistas a triangular evidências e garantir a qualidade dos dados coletados. Por isso, utiliza-se a técnica entrevista, para coletar dados relativos ao hábito de leitura, e a técnica de Cloze proposta por Taylor (1953), para medir o nível de compreensão de texto. Tal procedimento se justifica pelo interesse e necessidade de construir um conhecimento acurado com base nas falas dos sujeitos, porém resguardando suas identidades. Para tanto, cada entrevistado recebeu uma codificação que lhe permitiu apresentar suas expressões sem ferir o contrato de sigilo. Para a codificação foi utilizado o nome do curso de formação acadêmica do sujeito, representado por um conjunto de três letras maiúsculas, seguidas de um número, que representa a ordem em que o sujeito foi entrevistado. Por exemplo, ADM 01.

Ao finalizar o trabalho de transcrição, havia 104 páginas de textos para serem analisadas, das quais era necessário extrair as categorias e selecionar quais eram essenciais e quais eram acessórias. Para que a pesquisa não se torne muito extensa, trabalha-se somente com as categorias essenciais. Essa etapa da análise é descrita por Marshall (apud SEIDMAN, 1997, p. 100) como o lado obscuro desse processo: o momento em que, durante o trabalho com os dados da entrevista, perde-se a confiança na habilidade de selecionar o que é importante; imagina-se estar fazendo a coisa certa e sente-se receio do que se está fazendo. Essa sensação de insegurança se fez presente no percurso da autora deste trabalho.

Transcritas, as fitas, na etapa subsequente passou-se à leitura flutuante, com o agrupamento das pré-categorias de acordo com o referencial teórico. O processo mais complexo e mais importante nessa fase foi o da análise das histórias de vida como leitor. Para que essa etapa fosse realizada com sucesso, foi necessário dar maior atenção às evidências subjetivadas pelos entrevistados e ter muito cuidado ao longo de todo o processo de análise, para que as percepções e os conhecimentos da pesquisadora não contaminassem os dados coletados. Os apontamentos realizados em caderno de campo foram fundamentais para se compreender os dados de forma contextualizada ao mundo do entrevistado, não ao da entrevistadora.

Na seqüência efetuou-se a exploração do material, que consistiu, primeiramente, na decomposição do texto; depois, em agrupamentos, que resultou num inventário de categorias de base; posteriormente, na demarcação das categorias de base (história de vida como leitor, contingências familiares, contingências acadêmicas, disponibilidade de material, perspectivas futuras e características pessoais); por fim, buscou-se um reagrupamento tomando por base os componentes teóricos.

No presente estudo utilizaram-se as categorias previamente elaboradas por Witter (1997) para estudar o hábito de leitura. Essas categorias, após a investigação empírica, foram analisadas quanto a sua validade para o contexto da realidade dos pós-graduados considerados sujeitos respondentes. Desse processo a categoria “disponibilidade de material” foi excluída em razão de não ser um fator que determina o hábito de leitura segundo os sujeitos respondentes. Contudo, no interior da categoria “história de vida como leitor” criou-se uma subcategoria, denominada “determinantes de não-leitura”, a qual representa todos os fatores citados pelos sujeitos como justificativas para a não-realização da leitura.

No que se refere à compreensão de textos, utilizou-se a técnica de Cloze elaborada por Taylor (1953) e a medição dos resultados seguiu as orientações de Bormuth (1968). De acordo com Marini (1986), essa técnica de análise da habilidade de leitura é adequada para medir o nível de compreensão da leitura uma vez que se refere a um processo que exige a interação entre o leitor e o escritor do texto, na forma de um contrato implícito entre o esforço do autor para se comunicar e o do leitor para entender a mensagem. Essa natureza interativa do processo de compreensão salienta a importância das pistas gramaticais e semânticas do texto, bem como dos padrões de linguagem e do conhecimento prévio sobre o assunto. Assim, o Cloze, como tarefa que envolve tanto as expectativas do leitor como pistas do texto, tem sido visto como um instrumento apropriado para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura.

O significado dos escores da técnica de Cloze é conferido seguindo-se o último procedimento (referência ao critério). Bormuth (1968) elaborou parâmetros para analisar o desempenho dos sujeitos apresentando três níveis de leitura:

- a) Nível independente (acima de 57% de respostas corretas): pode ler com facilidade e fluência; apresenta boa compreensão, escasso número de erros;
- b) Nível de instrução (entre 44% e 57% de respostas corretas): pode ler, satisfatoriamente; às vezes, necessita de apoio do experimentador; apresenta dificuldade em alguns trechos, mas consegue abordá-los;
- c) Nível de frustração (abaixo de 44 % de respostas corretas): a leitura é fragmentada, a fluência desaparece, maior número de erros; a compreensão e a memorização são fracas; o sujeito revela sinais de tensão e ansiedade.

O tipo de processamento requerido e a habilidade avaliada pela técnica de Cloze dependem basicamente do método adotado na criação das lacunas. Assim, determinado tipo de lacuna pode enfatizar o uso do contexto, comprovando a primeira posição, ao passo que

outro tipo de lacuna pode enfatizar a aplicação de conhecimento prévio (conhecimento lexical), favorecendo a segunda posição (ABRAHAM ; CHAPELLE, 1992).

Corroborando com essa visão, Bensoussan (1990, p. 18) afirma que "a leitura envolve simultaneamente o processamento *top-down*, pelo qual o leitor aplica o conhecimento prévio ao texto, e o processamento *bottom-up*, pelo qual o leitor deriva significado das macro estruturas inerentes ao texto". Assim, a técnica de Cloze atende ao rigor metodológico requerido nesse estudo, que envolve o leitor e sua compreensão, reforçando o pensamento teórico da aprendizagem autodirecionada.

Os acertos que os respondentes apresentaram na aplicação do texto pela técnica de Cloze para a medição do nível de compreensão individual foram alocados em duas categorias de respondentes, das quais, uma estava representada pelos profissionais formados em administração (Grupo 1) e a outra, por outros profissionais (Grupo 2). Os resultados foram analisados comparativamente entre as categorias por percentuais obtidos em três níveis de compreensão (independente, instrução, frustração). A confirmação das diferenças de níveis de compreensão entre as duas categorias foi obtida mediante teste estatístico não-paramétrico Kruskal-Wallis e o resultado, apresentado em forma de *diagrama em caixas*.

### **3.3 Limitações do método utilizado**

Nos estudos qualitativos o investigador é o principal instrumento de coleta e análise de dados e, como ser humano é permeado por senso comum e por ideologia, porém possui várias limitações.

Segundo Rea e Parker (2000), as entrevistas pessoais são estruturadas para permitir ao entrevistador solicitar as informações diretamente ao entrevistado. As principais vantagens dessa técnica envolvem a flexibilidade, a utilização de maior complexidade, uma capacidade de contatar população de difícil acesso, o elevado índice de respostas e, sobretudo, a garantia de que as instruções serão seguidas, pois o entrevistador consegue assegurar-se de que as perguntas sejam respondidas na ordem pretendida, há, porém, algumas desvantagens em relação a essa técnica, como o alto custo, o viés introduzido pelo entrevistador, a relutância do entrevistado em cooperar, menos no anonimato, além das preocupações em entrevistas pessoais estranhas em diversos locais.

Outra limitação do estudo, também considerada por Adelberg e Razek (1984, p. 115), é em relação à influência do fator personalidade sobre o desempenho dos sujeitos no teste.

Segundo os referidos autores, a personalidade é uma variável de difícil controle e, infelizmente, pouco é conhecido sobre a inter-relação entre fatores de personalidade e desempenho dos sujeitos nos testes de compreensibilidade.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O presente capítulo apresenta os resultados do estudo, fruto dos dados empíricos. Como se optou por apresentar os dados juntamente com as análises, logo após a apresentação de cada assunto (categoria) realiza-se a análise dos aspectos identificados na presente pesquisa.

### **4.1 O cenário da investigação**

A Universidade de Passo Fundo oferece cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento humano. Atualmente, são 37 cursos de especialização em nível *lato sensu*, cinco programas próprios de mestrado (Agronomia, Educação, Engenharia, História e Letras) e um em nível de doutorado (Agronomia), todos reconhecidos e recomendados pela Capes.

Em 2005, na área da Administração estavam matriculados 156 alunos em cinco cursos de especialização *lato sensu* (Gestão e Competitividade Empresarial, Gestão de Negócios em Cooperativas de Crédito, Gestão de Recursos Humanos I e II, Gestão de Marketing em Serviços e Varejo). Entretanto, apenas 57 desses alunos são formados em Administração, representando 36% total dos alunos matriculados.

O curso de especialização em Gestão e Competitividade Empresarial, objeto da presente investigação, é desenvolvido na Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, da Universidade de Passo Fundo, localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul. Como finalidade principal, o curso busca aprimorar a qualificação de profissionais que atuam em atividades gerenciais e administrativas em empresas privadas e



públicas, habilitando-os para um melhor desempenho de suas funções. Foi desenvolvido para atender às necessidades dos profissionais em nível superior nas áreas de administração, ciências contábeis, economia, direito, psicologia, engenharia, ou áreas correlatas, desde que exerçam ou desejem exercer funções de liderança em empresas públicas e privadas e que tenham como objetivo atualizar os seus conhecimentos. O principal objetivo do curso foi desenvolver nos participantes habilidades para a solução de problemas e a busca de excelência na gestão empresarial, propiciando a discussão de casos reais fundamentados em teorias organizacionais com vistas a obter subsídios para a tomada de decisão gerencial a eficaz implementação de projetos no cotidiano organizacional.

O curso cumpriu as exigências da resolução 12/83 do Ministério da Educação, tendo uma carga horária de 360 horas/aula, sendo composto por onze disciplinas, ministradas por professores portadores dos títulos de mestre ou doutor. Todos os alunos admitidos são portadores de diploma de graduação e o curso é pago. As formas e critérios de avaliação do curso foram provas, pesquisas, trabalhos escritos, trabalhos práticos, frequência e artigo conclusivo numa área selecionada pelo aluno de acordo com o seu interesse. As aulas ocorreram no período da noite, nas sextas-feiras e, nos sábados, nos turnos da manhã e tarde, uma vez que o público-alvo são pessoas que exercem atividades profissionais durante o horário comercial. O período de realização do curso foi de agosto de 2004 a dezembro de 2005.

O curso compreendeu quinze disciplinas, a saber: Sistemas Empresariais; Mudanças, Competência e Aprendizagem; Economia Empresarial; Estratégia e Competitividade Empresarial; Direito para Gestão Empresarial; Metodologia da Pesquisa; Marketing Estratégico; Planejamento e Controle da Produção; Gestão Estratégica de Pessoas; Finanças Empresarias; Administração de Vendas e Negociação; Gestão de Serviços; Tópicos Avançados em Gestão de Pessoas; Gestão da Inovação Tecnológica; Ações Coletivas em Agronegócios: indivíduo e organização.

Nesse curso foram utilizadas diversas estratégias de aprendizado. Uma delas, considerada a mais importante, é o envolvimento dos alunos em atividades práticas como jogos de empresas, sob orientação dos professores.

## 4.2 Hábito de leitura e as contingências estruturais na formação de um leitor

O objetivo desta seção é descrever as informações obtidas com a realização da pesquisa empírica e analisar os dados à luz da teoria. Assim, os resultados apresentados a seguir são consequência de uma entrevista realizada individualmente, e a estrutura está ordenada de acordo com as categorias identificadas com os procedimentos descritos no capítulo “métodos e técnicas”.

### 4.2.1 História de vida como leitor

A história de vida dos pós-graduados tem início com as primeiras vivências de leitura e escrita aos seis anos de idade e prolonga-se por todo o ciclo de vida. Para descrever esta categoria, foram feitas perguntas procurando descrever a história de vida como leitor dos sujeitos entrevistados, mais especificamente, identificar os aspectos afetivos (positivos e negativos) e os personagens que atuaram na sua infância como leitores, relatar as situações de envolvimento com a leitura (se havia ou não incentivo) os recursos em relação à leitura na infância.

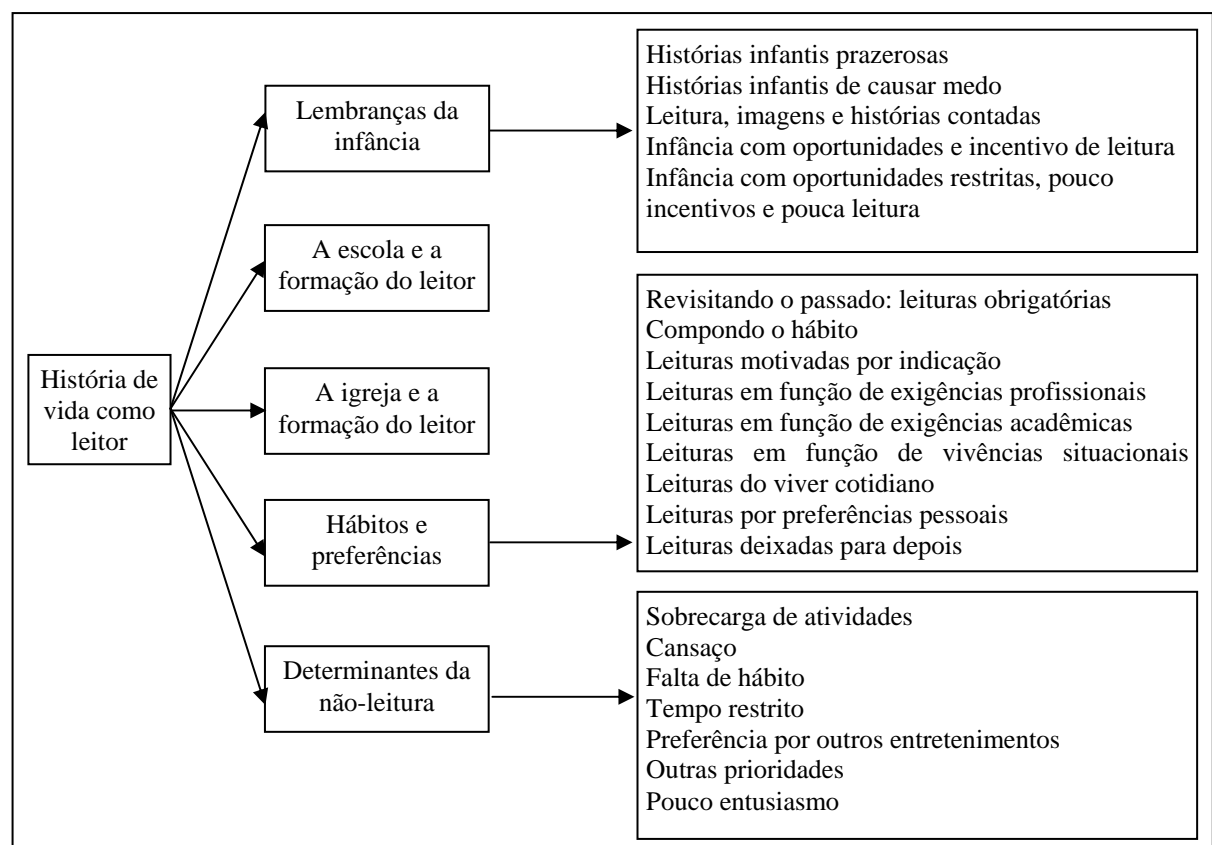


Figura 4 - História de vida como leitor

A Figura 4 apresenta o esquema analítico com o agrupamento das categorias que contemplam a história de vida como leitor, segundo as respostas dos sujeitos entrevistados (Apêndice E).

No processo de identificação dos fatos, situações e lembranças que influenciaram a história de vida dos respondentes e que devem ter tido significância na sua história de vida como leitor, observou-se que os principais temas abordados pelos entrevistados são as lembranças da infância, momento da vida que teria a maior importância para a formação de sujeitos leitores.

A cada novo questionamento, os pós-graduados, de imediato, voltavam no tempo e resgatavam imagens da infância que teriam contribuído para eles se tornarem leitores. Em suas memórias ficaram registradas imagens dos personagens que habitavam os livros de histórias infantis, como relatou um dos entrevistados:

*Eu tinha um livro de contos, de historinhas, eu gostava muito de uma tal “Fazenda do Chico Bolacha, quando procura nunca se acha”, e tinha, daí eu decorava. Não lembro mais de cor, mas sabia que era uma fazenda né, então falava de enxada, falava de bicho, falava de cortar o dedo, bem a realidade nossa. Então era a leitura antes do colégio, que marca muito né, A Fazenda do Chico Bolacha (TEC 01).*

As histórias infantis prazerosas tiveram uma grande representatividade na categoria de análise denominada “lembranças da infância”. Durante a entrevista, os sujeitos respondentes mostraram-se empolgados em relembrar os livros que teriam marcado esse período de suas vidas, e o carinho pelo livro e pela história aparece recuperado nos fragmentos de suas falas, como nesta:

*Tinha um livro que me marcou inclusive era “Pedro Sujo, Pedro Limpo”. Por Deus, era esse o nome era como o Cascão, era de pintar, primeiro veio esse depois, os Três Porquinhos não sei o quê, Chapeuzinho Vermelho (SEC 01).*

As primeiras histórias que o indivíduo ouve ou lê quando criança são muito importantes para o desenvolvimento do seu apreço pela leitura. Nota-se que os textos que marcaram a vida do leitor foram os que estavam adaptados ao seu universo, transformando-se num esteio a partir do qual o interesse do leitor se desenvolveu. Algumas mensagens denotavam medo; outras, alegria e envolvimento social. Para alguns, a leitura na infância envolve lembranças de histórias que causavam medo, refletindo-se como fator negativo nas

histórias contadas. Essas recordações demonstram como os pais buscavam conter as atitudes dos filhos na infância utilizando-se de personagens para intimidá-los, através da imaginação como uma operação de pensamento.

*Senhor Gigante, aquele que causava aquele medo na gente, eu não lembro se eu tinha três ou quatro anos de idade, mas era uma coisa que causava medo e algumas outras histórias infantil (ADM 01).*

Ao mesmo tempo que alguns lembram os aspectos negativos da leitura na infância, em outros observaram-se elementos que caracterizam a forte influência dos pais em relação ao hábito de leitura. Mesmo quando os pais não sabiam ler, as histórias contadas aos filhos marcaram sua infância pela inventividade e permitiram-lhes sonhar, criar histórias e construir uma nova realidade.

*A minha mãe lia alguma coisa e a gente mais deduzia pelas figuras que tinha, pelas imagens, inventava, tipo assim sabe, tinha uma figura, mãe o que está escrito? Então ela, tu via, claro que naquela época a gente acreditava piamente no que ela estava falando, mas hoje tu podes pensar e tu vê que ela criava aquelas histórias, aquelas coisas, ela inventava tudo aquilo a partir de uma figura (ADM 04).*

A contingência estrutural, portanto, não é fator determinante na formação do leitor, mas, sim, o incentivo dos pais, as fantasias que eles proporcionam pela constituição de espaços virtuais e mentais para que a imaginação da criança aflore. São as “permissões” na infância que consolidam um adulto leitor. O incentivo à leitura e as oportunidades de leitura surgiram na infância dos sujeitos entrevistados, como se pode observar no fragmento transcrito a seguir, porém há aqueles que tinham acesso constante aos livros mesmo residindo no meio rural, em razão da boa situação financeira da família.

*O mundo da criança, que era uma coleção de livros, não sei se ainda existe, que tinha várias coisas interessantes. Mas eu particularmente pegava aonde é que tinha um livro exclusivo só de animais, olhava aquilo ali, todos os animais, de todos os países que existe no mundo aí, e um outro que era fazendo, aprendendo e fazendo, não me lembro, uma coleção justamente de fazer coisas de madeira, em papel, de criar coisas. Essa coleção era a que eu mais usava de criatividade, mas sempre, nunca faltou livro em casa, nunca faltou (ADM 06).*

Alguns pós-graduados lembram-se de terem sido estimulados a ler através de livros usados, mas que isso em nenhum momento os incomodava, pois reconhecem que na situação

financeira em que viviam esses momentos eram aguardados e a qualidade do material selecionado para a leitura tornava-se irrelevante.

*Uma tia minha, ela morava na cidade e ela levava para nós no interior os livrinhos e coisas que os filhos dela não ocupavam mais, passavam para nós (ADM 04).*

Essas questões relacionadas ao contexto econômico e financeiro no qual a família estava inserida, por vezes, atuam como força restritiva à leitura. As oportunidades restritas de leitura são relatadas com maior intensidade por sete sujeitos, de modo que, quando ocorria, era motivada na escola. Para esses entrevistados, a escola teve papel fundamental na sua formação como leitores, sendo lembrados por alguns momentos prazerosos na vida escolar. Os fragmentos a seguir comprovam isso:

*Esses momentos eram gostosos [...] o pessoal lia historinha gostosa, [...] nós tínhamos momentos de leitura na verdade, da 1ª a 5ª série tinha uma vez por semana o momento da leitura. Depois do recreio ficava lá uma hora e meia, traziam um monte de livros, davam, histórias assim pequeninas, O pequeno príncipe, livros menores, são livrinhos que você conseguia ler, às vezes até dois numa sessão dessas (TEC 01).*

As atividades de leitura e produção de textos segundo Miranda e Rodrigues (1993), são os grandes desafios a serem desenvolvidos nas escolas. As autoras admitem que todos os educadores sabem de sua importância na vida das pessoas, por representarem veículos de aquisição e produção de conhecimento. Isso é percebido pelos profissionais administradores ao declararem que:

*O incentivo à leitura foi na escola. As professoras. Mas que eu consigo começar a lembrar de leitura eu tava, eu tava noutra cidade, 5ª-6ª série não sei. [...] Eu lembro assim, posso dizer um que, sei que não foi o 1º, mas me marcou também se for contar a história hoje não vou mais lembrar, chama-se Poliana, uma coisa assim. Tinha dois. Um livro assim da minha infância é um que eu lembro assim (ADM 02).*

Como fica evidenciado nesse trecho da entrevista, aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. Foucambert (1993) afirma que a escola é um momento da formação do leitor. Contudo, se essa formação for abandonada mais tarde no ciclo da vida do

indivíduo, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, ter-se-ão pessoas leitoras temporárias que abandonarão seus hábitos ao longo de suas vidas.

Em algumas situações, a Igreja assume esse papel na formação de leitores. Um dos sujeitos respondentes, mesmo não tendo sido estimulado na escola, transformou-se num leitor em virtude de atividades desenvolvidas no âmbito religioso, como declara:

*Eu sou da Igreja Adventista [...] Assim tem uma parte que é pra as crianças com muitos livrinhos de histórias. [...] as histórias da Bíblia, minha mãe sempre lia pra nós, ou a gente acabava lendo, ela não inventava era mais de ler, era assim pra nos não ler a Bíblia que nos éramos crianças. A gente lia esses fascículos, contava a história do dilúvio, de Noé, na igreja a gente tinha a lição para todo o semestre, daí todo dia tinha que ler um pedaço da lição, lia um pedaço tinha ilustração, na infância (ADM 05).*

Os depoimentos evidenciam que, principalmente nas Igrejas Evangélicas, a leitura da Bíblia infantil é motivada durante os cultos, e as crianças são retiradas das cerimônias e rituais para brincar e estudar a “Palavra de Deus” com acompanhamento de adultos, através de atividades que envolvem a leitura e as histórias bíblicas.

As diferentes lembranças da infância retratadas pelas respondentes permitiram o agrupamento dos seus elementos, que se constituem numa subcategoria de análise do hábito de leitura. Na Figura 5 observa-se que o universo do pós-graduado leitor é composto pela história de vida como leitor e influenciado pelos hábitos e preferências dos sujeitos respondentes. Nesse contexto houve muita ênfase na categoria que retrata as leituras obrigatórias e as leituras que ocorrem em razão das exigências acadêmicas, citado por sete entrevistados.



Figura 5 – Hábitos e preferências dos sujeitos respondentes

Quando a atividade de leitura não é acompanhada com elementos que provocam a sensação de prazer, torna-se uma obrigação por toda a existência do indivíduo. O sentimento de obrigação em relação à leitura acadêmica está relacionando às experiências vividas na vida privada da família e/ou na escola. No depoimento abaixo essa tendência é evidenciada:

*Eu lembro que eles indicavam e eu não lia nada.[...] meu negócio era fazer bagunça, chamar atenção, mas eu de ler assim, eu lia meio obrigado. O que precisava ler, se eu não lesse eu rodava, daí eu li, fora isso eu não lia mesmo (ADM 06).*

Em outras situações, a leitura tem uma conotação de castigo, algo que não provocava nenhum prazer. A imposição da leitura por pais e professores acabou gerando nesses sujeitos reações de repulsa à leitura, o que em alguns perdura até os dias de hoje:

*O meu hábito de leitura é por necessidade, eu me senti na obrigação de ter que ler, mas não é por, ainda não é por prazer (ADM 06).*

Esse fato, no entanto, pode estar associado à concepção de escola clássica ativa diante de um aluno passivo, onde a preocupação era exclusivamente com um modelo imutável de

leitura, muito voltada para a escrita literária, não existindo uma escrita social da aprendizagem da leitura, como propõe Freire (1998). As atividades de leitura nas escolas há vinte ou trinta anos estavam extremamente relacionadas à cópia e à memorização. Nesse período, a compreensão e a interpretação já vinham prontas e acabadas, cabendo ao leitor apenas imitá-las para efeito de avaliação. Na década de 60 predominou uma concepção estruturalista da linguagem, segundo a qual o ato de escrever era considerado mera transcrição fonética e o ato de ler, portanto, como a decodificação e realização dos símbolos gráficos. A fala abaixo descreve essa situação vivida durante o ensino fundamental, antigo “primário” por um dos pós-graduados:

*Naquela época não tinha muito essa preocupação. Aquela época era, tem que ler tal livro até tal página, depois fazer uma provinha na aula, esse tipo de coisa e isso acaba prejudicando, acaba a criança fazendo forçado, não é pelo gosto, por vontade (ECO 01).*

Ler é uma atividade extremamente complexa e pessoal (BARBOSA, 1992). A leitura inclui responder a estímulos impressos, produzidos por um semelhante, e compreendê-los, o que se constitui uma atividade privada e não observável. A leitura pode tornar-se um ato difícil se o leitor tiver de se apoiar somente na informação visual; nesse caso, está incapacitado para a antecipação do significado do texto. A leitura é um ato de distribuição de significado a um texto escrito, processo que depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não-visuais de que dispõe e do seu interesse. Por isso, a convivência estreita com livros, o fato de retirá-los em bibliotecas, é atividade normal para quem é leitor, mas é uma atividade necessariamente difícil para quem é mero decifrador (FOUCAMBERT, 1993).

A maioria dos entrevistados (nove) demonstram que estão desenvolvendo o hábito pela leitura gradativamente, seja pelo uso da internet para acesso a jornais locais (leitura de pura informação) ou seja, pela leitura de revistas especializadas na área de atuação, buscando diariamente envolver-se com algo relacionado a sua área, como se observa nessa narrativa:

*Hoje eu tenho o hábito de todas as manhãs ler um pouquinho, nem que seja meia hora, jornal, ver o que está acontecendo e tal e hoje é hábito (TEC 01).*

Outros sujeitos respondentes lêem livros que constituem a literatura de *pop-management*, a qual compreende livros e revistas de consumo rápido (leitura de passatempo),



produzidos pela mídia de negócios, em alguns casos sem o conhecimento prévio do que estão lendo. Esse tipo de literatura tem sido alvo de críticas. Segundo Wood (1999), o *management* está organizado como uma indústria emergente e bem-sucedida, constituída por quatro pilares que se inter-relacionam e se reforçam mutuamente: as escolas de administração, as empresas de consultoria, os gurus empresariais e a mídia de negócios. Ao mesmo tempo em que se amplia o comércio de livros, reduzem-se a qualidade e a complexidade do conteúdo consumido, fato que provoca redução na capacidade do indivíduo para refletir criticamente sobre aquilo que está lendo ou observando no seu cotidiano. O tipo de livro mais consumido pelos entrevistados pode ser conhecido neste depoimento:

*Eu gosto muito de livros de, não diria auto-ajuda, esses de mais, por exemplo, do estilo do pop corn (referindo-se ao Relatório Popcorn de Faith Popcorn<sup>13</sup>). Esses eu li quase todos, dessa linha, esses de poder de negociação, fazer amigos, como influenciar pessoas, o corpo fala, esse tipo de livro eu gosto de ler, são os únicos livros que eu gosto de ler (ADM 06).*

A literatura considerada *pop-management* é citada várias vezes e praticamente por todos os administradores, em especial livros relacionados à realização de sonhos (*Nunca desista de seus sonhos*), ou como ser um herói nos negócios, (*Herói de verdade*). O livro *O monge e o executivo*, que se encontra na lista dos mais vendidos pela revista *Veja* (2005), também foi citado como leitura do momento.

Esse fato confirma os estudos de Grohmann (2004), que identificou em sua pesquisa com alunos pós-graduandos a mínima utilização de leituras especializadas (livros técnicos, didáticos, periódicos da área). De acordo com a autora, os alunos pós-graduandos lêem em maior grau leituras acessíveis, fragmentadas e que exigem pouca reflexão, características da literatura *pop-management*. Nos alunos pós-graduandos entrevistados observa-se esse mesmo comportamento. Os administradores que se tornaram especialistas em gestão e competitividade empresarial dedicam-se à leitura de *Heróis de verdade*, *Nunca desista de seus sonhos* e acreditam estar se atualizando na ciência da administração.

---

<sup>13</sup> Conhecida como “A Nostradamus do Marketing”, a nova-iorquina Faith Popcorn analisa neste livro o comportamento do consumidor e suas influências no mercado de consumo. Especialista em fazer previsões de marketing, Popcorn consegue prever tendências de comportamento, produtos que podem virar sucesso e como as empresas devem se comportar no mercado. A autora, que cunhou e previu o surgimento do Encasulamento (a síndrome do ficar em casa), revela como mapear o impacto do futuro no seu negócio e como aproveitar as tendências mais recentes de marketing.

*Estou terminando de ler agora, e do Roberto Shinyashiki o último dele “Herói de Verdade” eu estou terminando de ler. Que mais que eu lembro assim “Nunca desista dos seus sonhos do Augusto Cury”(ADM 02).*

*Eu estou lendo a “Magia dos grandes negociadores”, do Carlos Alberto Julio, que é presidente da HCM hoje, do Brasil. É um livro interessante, um pouco mais técnico, fala de algumas técnicas, de algumas formas, é o livro que eu estou lendo já faz um tempo, já tá meio travado, faz uns dois meses já que eu estou pra ler este livro e não está destrinchando, mas agora até o final do ano vou terminar de ler, nem que eu fique dia 29 lendo, até dia 31 de dezembro eu termino (ADM 06).*

Um questionamento que surge diante dessa realidade dos pós-graduados está relacionada aos motivos que os conduzem à literatura *pop-management*. Os sujeitos respondentes argumentam que as leituras geralmente são motivadas por indicação. Sabe-se que, atualmente, há muito conhecimento armazenado e pronto para ser consultado, porém nota-se que a sugestão deste ou daquele livro influencia na sua procura para a leitura. Para os sujeitos respondentes esse fato ocorre com frequência como bem expressa a seguinte fala:

*Quando alguém comenta “oh aquele livro é bom” Então é indicação, indicação principalmente de pessoas, não esse livro é mais ou menos nessa linha, aquele naquela, isso motiva a ler (VET 01).*

Para outros sujeitos respondentes a leitura ocorre em razão de exigências profissionais ou acadêmicas, em virtude de um estreito vínculo entre a busca de informação e o comportamento de leitura, direcionado para a satisfação de necessidades individuais e sociais. Sharon (1972) afirma que uma porção significativa do tempo diário das pessoas é gasta com a leitura, e isso ocorre enquanto desenvolvem suas atividades de trabalho, realizam compras, executam trabalhos escolares e religiosos e, também, quando se envolvem com atividades recreacionais. “*Na verdade todo o meu tempo de leitura tem sido exclusivamente para as normas do meu trabalho*”, declarou um profissional contador entrevistado.

Além de usar a leitura para o trabalho técnico, os sujeitos salientaram o uso da leitura como forma de auxílio na solução de problemas pessoais. Essas leituras ocorrem mais em função de vivências situacionais ou de fases da vida pessoal de cada um. Os entrevistados destacaram a importância da leitura para momentos difíceis (separação, por exemplo), tão significativos quanto os motivos para a leitura.

*Depois da minha separação leio muito livro de auto-ajuda também, faz parte, quando você enfrenta uma situação mais marcante, eu acho que isso é natural (ADM 02).*

É notável que, nos últimos anos, tem crescido o interesse pelo aspecto afetivo da leitura. A procura por leituras relacionadas ao viver cotidiano reflete esse pensamento, dado o crescimento do mercado editorial em relação à publicação de livros nesse gênero. Os sujeitos respondentes confirmam esse pensamento quando destacam as últimas obras que estão lendo. Um fato interessante é a lembrança do título correto dos livros de auto-ajuda citado pelos entrevistados; ao contrário, quando citavam obras da área profissional, eles apresentavam dificuldades em recordar o título ou o autor.

*Eu estou terminando agora aquele “Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor”. Acho muito interessante ele, tanto para a vida pessoal e profissional também (VET 01).*

*Hoje de manhã eu acordei e li, que é só uma folha assim a que eu li hoje era a meditação da mulher sabe, que fala pra gente que trabalha, problemas que a mulher enfrenta, mas tudo voltado pra religião, coisas que acontece. Eu leio todo dia, sempre que eu posso tá do lado da minha cama (ADM 05).*

Percebe-se um nível de entusiasmo muito baixo por parte dos sujeitos respondentes em realizar certas leituras específicas da área técnico-científica da administração ou de outras de áreas das ciências sociais aplicadas (leituras acadêmicas). Em razão de alguns fatores, como o tempo restrito, essas leituras são deixadas para um segundo momento, porém na maioria das vezes esse momento nunca ocorre.

*Tem o Peter Druker. O Peter Druker que eu quero ler ele, mas acabo sempre colocando outro na frente (ADM 02).*

Com base no exposto, identificou-se uma variável relacionada ao hábito de leitura não apontada por Witter (1997). Há um significativo conjunto de elementos que podem determinar o não-leitor na vida adulta, o que foi relatado por praticamente todos os sujeitos durante a entrevista enquanto revelavam elementos de sua história de vida como leitores. Os determinantes para a não-leitura são o cansaço, em razão da sobrecarga de atividades; o tempo restrito para leitura, que os afasta completamente da leitura; e o desestímulo de ler, considerado como um fator reconhecido. Os entrevistados afirmam que “até lêem, mas por

obrigação, quando extremamente necessário”. Apenas um sujeito entrevistado garante que o principal fator que o afasta da leitura é a falta de hábito:

*Não, não tenho o hábito de ler livros, até porque assim, pela empresa que eu trabalho nós temos muita coisa pra fazer. Então o tempo que eu chego em casa eu sempre recebo um monte de e-mail e tem um monte de coisa para fazer, que acaba não fazendo nem o que eles pedem. É assim, a gente recebe muita revista especializada dentro da empresa que eu trabalho, eu trabalho com laboratório, a empresa manda um monte, todo o dia a gente está recebendo um monte de livros e um monte de revistas... Então o que, eu não tenho muito o hábito de ler, aquela coisa de um cara que pega e lê livros né, então eu tenho, aquela coisa de história de tempo é mentira, dizer que o cara não tem tempo, quem gosta de ler acha tempo, mas eu quando eu tenho um tempo de folga acabo vendo televisão ou mexendo na Internet[ ] Porque eu acho que o problema é que eu não fui despertado, aquela coisa assim, o gosto pela leitura. Então que se tem uma hora de folga, ao invés de fazer qualquer outra coisa ele vai ler. Eu se tenho um minuto de folga é voar para a rua (ADM 03).*

A preferência por outras formas de entretenimento e a troca da leitura por outras atividades consideradas prioritárias foram citadas por três entrevistados como fatores determinantes da não-leitura. Convém ressaltar um dado curioso, os preços dos livros, apontado somente por um sujeito como fator que restringe a leitura, o que define os sujeitos como pessoas de poder aquisitivo elevado.

*O preço dos livros, porque eu adoro livro. Eu acho muito caro e como tu é empregado, aquele salário, tu tem que meio priorizar algumas coisas. E hoje eu tenho um projeto que eu estou priorizando, né, então tu corta tudo o que puder cortar (CON 01).*

No contexto geral dos sujeitos respondentes observa-se que a maior parte passou a infância no meio rural e tem basicamente as mesmas dificuldades de acesso à leitura nesse período. No entanto, ao separar os sujeitos entrevistados em dois grupos de profissionais, observa-se que os administradores, em sua maioria, vêm de famílias com pouco poder aquisitivo, residiram na infância no meio rural, têm entre 32 e 44 anos; atualmente, quatro sujeitos respondentes formados em administração estão atuando em empresas do setor privado em cargos de encarregados, supervisores ou administradores; dois sujeitos respondentes atuam em outras atividades, como secretária executiva e propagandista.

Quanto às histórias de vida como leitor (como, com quem aprendeu a ler, quanto, quando lê, o que lê etc.), observa-se que os administradores têm recordações de histórias infantis contadas por seus pais na infância, sendo essas consideradas atividades prazerosas.

Apenas um profissional administrador tem lembranças de histórias da infância que lhe causavam medo. Mesmo quando a mãe não sabia ler, eles recordam o esforço dela em inventar histórias, ou seja, um empenho, mesmo que inconsciente, para motivar a leitura. Dois administradores são provenientes de famílias em que a mãe era professora e, dessa forma, possuía maiores habilidades para incentivo à leitura.

No entanto, há trinta ou quarenta anos a importância dada à leitura era restrita. Segundo a maioria dos administradores, os seus pais tinham somente as primeiras séries iniciais, diferentemente dos dias atuais, nos quais há mais oportunidades para realizar o ensino formal. Na década de 1960, em especial, não havia programas de incentivo à leitura como os existentes hoje, nem se falava nos meios de comunicação sobre a importância do ato de ler; além disso, o acesso ao livro era dificultoso em virtude da inexistência de livrarias e bibliotecas.

Mesmo que o contexto propicie maior acesso à leitura, atualmente o hábito de leitura dos sujeitos respondentes formados em administração é restrito à leitura diária de jornais. Eles declaram gostar de ler artigos de revistas (*Você SA, Exame*), pois afirmaram preferir a leitura de artigos à de livros, em razão da maneira como lidam com as situações diárias. Consideram-se pessoas dinâmicas e que buscam soluções rápidas para aplicação no cotidiano, percebendo a leitura como algo difícil, que requer concentração, apesar de reconhecerem ser necessária para o aprimoramento profissional. Por esse motivo, os livros considerados *pop-management* ou auto-ajuda são mais consumidos pelos administradores, tanto que cinco citaram títulos deste gênero durante a entrevista.

Os profissionais administradores também levantaram a falta de tempo como principal fator para a não-leitura, salientando a questão do estresse e da pressão diária, que contribuem com esse determinante. Sabe-se que as exigências do mundo organizacional também requerem leituras contínuas para manter a atualização. Entretanto, como as consequências do não ler não são contingentes, a necessidade profissional, por si só, pode não ser suficiente para que o administrador busque atualização via leitura.

Os profissionais não administradores entrevistados encontram-se na faixa etária entre 26 a 46 anos e atuam nas mais diversas áreas em empresas do setor privado; um sujeito respondente encontrava-se desempregado no período da entrevista. Diante dos questionamentos relacionados à história de vida como leitor, livros infantis lidos na infância foram recordados por cinco sujeitos respondentes, com destaque para as leituras inventadas ou contadas pelos mais velhos através de imagens.

Há uma grande semelhança na história de vida entre o Grupo 1 (administradores) e o Grupo 2 (não administradores): ambos viveram parte da infância no meio rural, tiveram alguém na infância que lhes contou histórias, mesmo que, em alguns casos, tivessem o intuito de amedrontar e limitar a ação. A importância da escola no papel da formação do leitor foi destacada pelos dois grupos como fundamental. Para a maioria dos sujeitos respondentes, foi nela onde obtiveram contato com os livros, onde realizaram as primeiras leituras, e, agora, recordam historinhas infantis que marcaram sua infância.

#### 4.2.2 Contingências acadêmicas

Alguns ambientes acadêmicos, segundo Witter (1997), são estimulantes à leitura, à troca de informações, requerendo atualização freqüente para o intercâmbio com os colegas. Em outros, no entanto, esse envolvimento indivíduo-leitor não ocorre com tanta intensidade. Assim, pode-se dizer que há uma profunda relação entre leitura e universidade, com a primeira contribuindo para um melhor desempenho da segunda, e esta, para melhor conhecimento da primeira e, assim, da quantidade e qualidade dos leitores de um modo geral.

Os sujeitos respondentes reconhecem o despertar da consciência para a leitura e apontam o curso de graduação como momento de reflexão sobre o ato da leitura. Eles estabeleceram a relação entre a leitura e a pós-graduação, em especial pela indicação de livros, relatos de detalhes do conteúdo e reflexões críticas sobre determinadas abordagens temáticas.

Na Figura 6 encontram-se três contingências acadêmicas consideradas pelos respondentes como determinantes para a realização da leitura de livros, artigos, apostilas ou outros materiais impressos na área de administração.

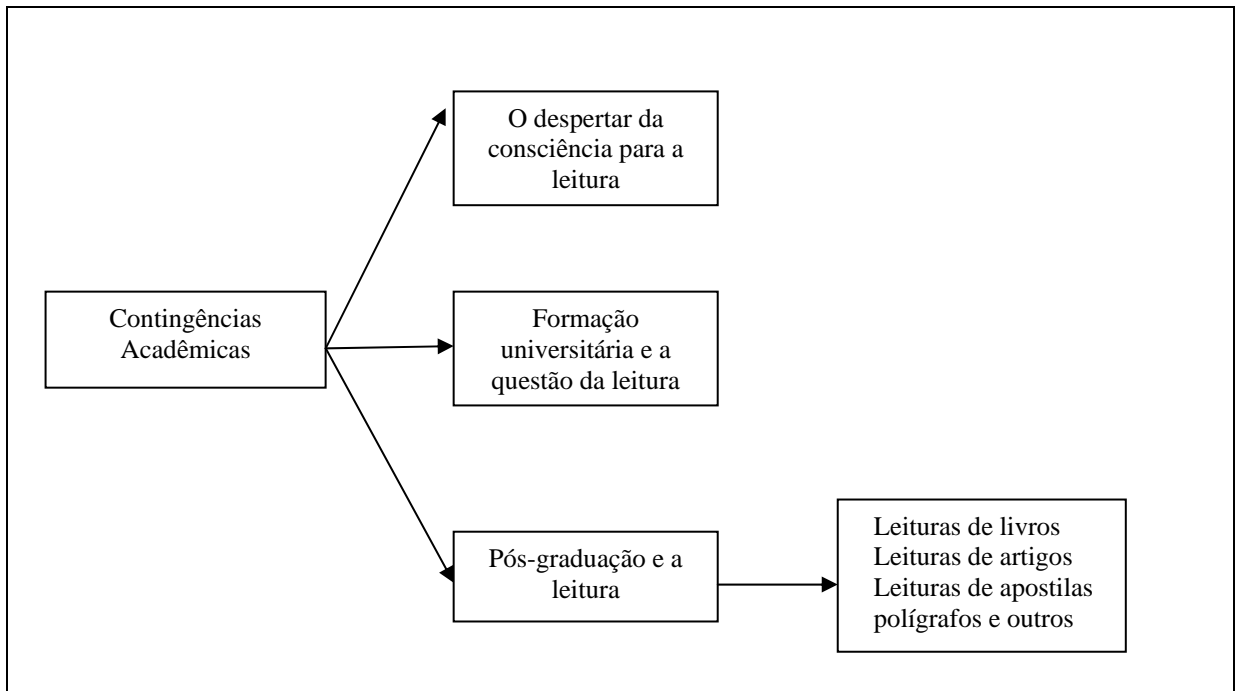


Figura 6 - Contingências acadêmicas

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse contexto, verificou-se que o despertar da consciência para a leitura somente ocorre com intensidade na fase acadêmica da vida dos profissionais. Esse fator, no entanto, não foi determinante para os profissionais administradores, pois apenas um profissional administrador destacou a graduação como um momento de conscientização em relação à leitura, como revela o relato a seguir:

*Eu só me conscientizei de que eu precisava ler depois de formado no 2º grau, quando eu iniciei a faculdade que eu tive a consciência, ou melhor, quando eu estava finalizando o 2º grau, que eu tive a consciência de que necessitava da leitura e de buscar informação. Mas isso foi porque eu me conscientizei, após muito esforço da minha mãe, eu me conscientizei de que eu precisava fazer isso. [...] Daí eu vi ali que era melhor eu estudar um pouco. Daí que eu comecei a estudar, comecei a ler, comecei a buscar. [...] Eu não tinha a consciência plena do negócio, mas já comecei a me dedicar um pouco mais por necessidade. [...] devido a essa necessidade consegui estudar, a me dedicar, a ler um livro, a estudar pra prova, foi devido a essa necessidade (ADM 06).*

Para o grupo de profissionais não administradores, a fase acadêmica estimula a leitura e envolve o acadêmico no desenvolvimento do espírito crítico. Dessa forma, as falas dos sujeitos respondentes evidenciam a necessidade de o corpo docente dos cursos de administração se engajar no desenvolvimento de leitores críticos e independentes,

preocupando-se com a formação de centros de habilitação de leitura, extensivos a toda a comunidade universitária. No fragmento abaixo essa necessidade é explicitada e valorizada:

*Comecei a ler mais, até na própria faculdade, meu curso que eu fiz de Curso X, eu lia para ir bem na faculdade, livro direcionado. Ai 5 anos depois, depois de formado no Curso X, que eu decidi fazer Curso X2 e um pouco antes disso, eu decidi ler bastante livros. Comecei a ler diversos. [...] Nesse tempo, ai sim eu lia bastante livros, lia mais, dois ou três livros por mês. Então eu sentia que à medida que eu ia lendo parecia que dava uns estouros na cabeça, abria os horizontes (VET 01).*

Para outros profissionais está comprovada a influência do docente em relação à indicação e motivação para a leitura. O docente-leitor reflete sobre a sua história de vida, mais especificamente sobre sua história como leitor, sendo de se esperar que tenha alcançado patamares de excelência nos vários níveis e tipos de leitura. Nesse sentido, Witter (1997) destaca que um professor universitário, para atender o seu papel, deve ser capaz de ler e escrever em várias línguas, o que pode influir em sua imagem pessoal e profissional. Cada professor, independentemente da disciplina, é um facilitador da aprendizagem e, por isso mesmo, responsável pelas habilidades de leitura do aluno. Assim, a sua indicação de livros para o profissional pode contribuir para a formação de um leitor crítico. Na fala abaixo pode-se observar a importância da indicação de um livro em sala de aula e a influência da história de vida do professor-leitor.

*Na minha graduação, eu lembro até hoje, no primeiro semestre, a professora que deu Introdução ao Português, eu acho que era na época, e ali que eu conheci Paulo Coelho. Foi no primeiro semestre que a gente leu o livro Alquimista, amei aquele livro. A partir dali o que vinha de Paulo Coelho comecei ler. Então assim, era uma coisa que o que os professores indicavam para a gente eu lia, sinceramente, eu lia o livro, não me deteria a pular páginas (ADM 04).*

Cabe lembrar que o professor, para o aluno, constitui-se num modelo de leitor; logo, e, como modelo, é um elemento importante na formação de leitores, pois em suas atividades acadêmicas é ele que formalmente informa o aluno, ao qual cabe produzir o conhecimento, sozinho ou não. Contudo, quando ocorre o processo inverso, se o professor não souber apresentar o texto ao aluno, este pode ficar desestimulado à leitura. Por isso, há necessidade de contextualizar e explicar os elementos intrínsecos de linguagem dos autores e seus respectivos textos, porém não se pode perder de vista que eles oferecem algo novo, o qual é diferente para cada leitor, pois depende de sua compreensão.



As entrevistas revelaram que profissionais que não têm o hábito de leitura adotam uma estratégia delineada para atender às exigências de desempenho acadêmico, como retirar extratos de textos de diferentes autores e estruturar uma síntese. Outros admitem que não têm o hábito da leitura, mas possuem estratégias para atender às necessidades acadêmicas, como por exemplo:

*Se você gosta de ler, você tem o hábito, você realmente lê as indicações que eles dão (referindo-se aos professores) Agora quem não gosta, quem não tem o hábito, não tá nem aí, não lê. Tipo assim pega um traço aqui, um traço ali. A gente vê isso entre os colegas (ADM 04).*

Em cursos de pós-graduação as solicitações de leitura nas diversas disciplinas levam o pós-graduando a uma leitura rápida, uma vez que necessita absorver o máximo de informações em pouco tempo. Os sujeitos respondentes destacaram o baixo índice de leitura de livros em relação à leitura de artigos, pois recebem muito material impresso em formato de polígrafos e apostilas. A leitura só foi percebida como necessária quando da elaboração de um artigo para a obtenção do título de especialista, o que os torna passivos diante do processo investigativo. Todos os sujeitos respondentes destacam o uso da internet como auxílio na elaboração do artigo e também afirmaram que somente um professor fez a indicação de três livros, Contudo, apenas quatro deles afirmaram terem lido o material indicado. “*Li polígrafos, muitos artigos, o único foi um professor que mandou ler três livros que te falei, mas acabei lendo inteiro só um*”, afirma um administrador.

Nesse sentido observa-se que o ensino de pós-graduação na administração apresenta deficiências estruturais. Em 1998, Geraldi escreveu um prefácio intitulado “O ensino é livresco, mas sem livros”, no qual, a certa altura, desenha o paradoxo existente que corrobora os fragmentos dos sujeitos respondentes em relação à leitura na pós-graduação. Afirma Geraldi (1998, p.11):

[...] o fato de que o ensino, no Brasil, é livresco. [...] o ensino livresco é autoritário, mistificador da palavra escrita, a que se atribui uma só leitura, obedecendo cegamente aos referenciais dos autores e reproduzindo mecanicamente as idéias captadas nos textos tomados como fins em si mesmos. A ausência do livro é compensada pelas máquinas de xerox, pelos mimeógrafos, pelas apostilas e pelos livros didáticos. Produtos de consumo rápido, disponíveis, descartáveis; nunca o livro por inteiro porque seria trabalhoso estudá-lo para extrair dele o que se busca; não há busca; engolem-se informações prefixadas como conteúdos; não se degustam conquistas, as sopas pré-fabricadas das respostas a repetir não exigem o trabalho de cortar, mastigar, degustar a papa está pronta.

Como Geraldi (1998) revela, é preciso rever as estratégias adotadas pelos professores na formação do profissional administrador. Somente um dos sujeitos respondentes sentiu-se motivado para leitura durante a pós-graduação; todos os outros falaram do uso das apostilas, “do material que vem pronto”, e que só realizam a leitura em razão de algumas exigências.

Os relatos abaixo evidenciam como os estudantes da pós-graduação estão dedicando proporcionalmente seu tempo a leituras de artigos científicos, o que ocorre em virtude do ritmo acelerado que o curso exige para cumprimento do programa.

*Bastante artigos,... O que foi o forte da pós [...] olha eu li mais pra questão de fazer o artigo. Lia assim o material, o material era muito bom, então o material sim a gente lia, o material da pós (TEC 01).*

*Eu li uns livros, mas era mais em função até de fazer o trabalho, em partes, aquela coisa, tem um monte de livros aí, mais por partes mesmo (ADM 03).*

Em relação aos depoimentos dos entrevistados referente às contingências acadêmicas que os envolvem, pode-se verificar que os dois grupos de profissionais realizam a leitura de alguns artigos por necessidade acadêmica e que esse fator gerou o despertar da consciência para dedicar-se à leitura mesmo sem ter o hábito. Alguns relataram que leram somente partes de textos e livros para conclusão das atividades acadêmicas, mas reconhecem que somente após a graduação o sentimento em relação à falta do hábito de leitura emergiu. Outros fazem questão de explicitar que não gostam de ler e que isso não atrapalhou os estudos e a conquista do título de graduado e especialista. No entanto, em cursos de pós-graduação, a escolha de vida (retomar os estudos) impulsionou-os a refletir sobre a qualidade da leitura realizada; o pouco tempo para assimilar o conteúdo de diversas disciplinas e a importância do contato com pessoas de diversos segmentos de atuação conduz cada um dos sujeitos à atualização pela leitura. Por outro lado, o fato de a pós-graduação ter um formato que sintetiza idéias, métodos e pensamentos de diversos autores numa determinada área do conhecimento e disponibiliza-os em forma de apostilas, gera passividade entre os alunos e não contribui para a construção de um novo conhecimento ou para desenvolver o hábito da leitura, seja em profissionais administradores ou outros profissionais.

#### 4.2.3 Contingências familiares

Quanto às contingências familiares, por meio da análise dos fragmentos dos entrevistados obtiveram-se como subcategorias às leituras em família, a família como incentivadora do hábito da leitura, os pais interessados pelos estudos dos filhos, a família indiferente ao hábito da leitura e a família com condições restritas. No seu conjunto, tais fragmentos parecem não dar ênfase a uma tendência positiva ou negativa no que se refere ao comportamento dos pais em relação à leitura dos filhos. Entre os sujeitos respondentes é tão presente a leitura quanto a não-leitura no ambiente familiar.

Existem alguns casos em que a família aparece como incentivadora e é notável o interesse dos pais pelos estudos, sendo esse fato freqüente nas famílias em que o nível de instrução dos pais é mais elevado, ou nas residências em que a mãe é professora. O exemplo dos irmãos mais velhos em relação ao comportamento da leitura surgiu em praticamente todas as falas: *“A leitura a gente aprendeu quase em casa, mas no meu caso eu via meu irmão mais velho que ia à escola fazer os temas, e a leitura me despertava”*, afirmou um tecnólogo em cooperativismo.

Outros sujeitos respondentes destacaram também a leitura do gibi na infância. Os gibis têm a particularidade de unir duas riquíssimas formas de expressão cultural: a literatura e as artes plásticas. Isso os torna uma fonte preciosa de inspiração para as iniciativas didáticas, conforme afirma a pedagoga Maria Cristina Ribeiro Pereira, coordenadora geral do PCN/MEC: *“Por associarem imagens e textos, os gibis ajudam as crianças a aprender a ler e a avançar rapidamente na leitura”*.

A recomendação de usar histórias em quadrinhos nas escolas consta do volume dos PCN dedicado ao ensino da Língua Portuguesa<sup>14</sup>. Nos gibis as crianças conseguem deduzir o significado da história, ainda que não sejam capazes de ler diretamente, observando a imagem: *“Isso dá a elas a sensação de serem leitoras, o que é importante no processo de alfabetização”*, explica Faria (1999). A mesma interpretação é dada pelos administradores entrevistados, para quem o gibi foi uma ferramenta que o despertou para a leitura ainda na primeira infância.

---

<sup>14</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, do Ministério da Educação e Cultura é uma série de sugestões para a mudança dos conteúdos disciplinares da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

*Lá de casa, minha mãe, minha irmã, todos lêem por prazer, por gostar mesmo da leitura, de entrar naquele mundo e ficar [...] A minha irmã sim, sempre adorou ler, até hoje lê muito, a minha mãe lê muito, mas como a minha mãe não ficava muita conosco, quem fazia esse papel era a tata. Realmente, antes de ler eu me lembro, eram contadas histórias, a gente lia livrinhos, eu até gostava um pouco, mas o meu forte mesmo de ler era gibi, eu li muito gibi (ADM 06).*

*Tinha gibi eu lia mais não gostava muito. Meu irmão mais velho tinha e eu lia (ADM 05).*

A família como incentivadora do hábito e as leituras nesse ambiente foram elementos citados por oito dos doze sujeitos respondentes. Joly (1999) lembra que vários estudos demonstram a importância da estimulação que ocorre nos lares. Portanto, há clareza de que a aprendizagem da leitura e escrita não se inicia na escola, mas muito antes, já nos primeiros anos de vida, a partir do momento em que a criança começa a interagir com o meio e este vai lhe oportunizando condições de aprendizagem.

*Pelo fato de minha mãe estar ligada a essa área didática, ela sempre nos incentivou muito, nos comprava livrinhos, essas revistinhas animadas, essas que têm as historinhas com CD, com disquinhos, no caso eram os discos vinil na época, a gente sempre teve muito acesso a isso (ADM 06).*

Alguns pais demonstravam interesse pelos estudos dos filhos, incentivando-os a estudar, a concluir os estudos, mesmo sem condições financeiras para tanto, forçando-os a realizar os sonhos que geralmente eram deles. Essas situações refletem o desejo de uma vida melhor para seus filhos fora do meio rural.

*Eu lembro uma frase que ele (pai) falou uma vez: Posso, não ter coisas para te dar, mas teus estudos até onde tu precisar eu vou te ajudar-. Ficou muito marcado pra mim (ADM 02).*

Os sujeitos respondentes recebiam incentivos para leitura por parte de um dos integrantes da família (mãe ou irmãos mais velhos), mesmo que os pais não tivessem o hábito da leitura ou não sabiam manusear o material de leitura. À margem deste fato observou-se o envolvimento dos pais em comprar o material para o filho realizar a leitura. Contudo, uma vez que os pais não liam, conseqüentemente, não motivavam para leitura, como se observa nesses fragmentos:

*A gente nunca teve ajuda assim dos pais, nem tinha como é porque eles nunca tiveram esse hábito (CON 01).*

*Em casa eu sei que não se lia, eu pelo menos não fui incentivado assim para a leitura (ADM 02).*

*Normalmente meus pais compravam, nunca leram assim, ficaram em função de colégio (CON 01).*

A realidade econômica de alguns sujeitos respondentes, que provinham de famílias humildes do meio rural, com dificuldades extremas de sobrevivência, o pouco conhecimento e acesso a livros são contingências familiares lembradas durante a entrevista por alguns entrevistados. Corroborando com estudos de Oliveira (1993) e Witter (1997), com relação à prática da leitura em família, observa-se que existem semelhanças nos resultados das pesquisas desses autores, que destacam a origem de leitores habilitados e maduros no contexto sociofamiliar.

*Eu trabalhava bastante desde pequeno. Então desde cinco ou seis anos, a gente trabalhava direto na lavoura. Então durante o dia era só trabalho e de noite, no início não tinha luz, a gente tinha que dormir. E depois eu estudava a noite também, voltava meio cansado, isso atrapalhava (VET 01).*

A escolarização dos pais é uma variável que contribui para a formação do contexto cultural e, portanto, da leitura. No âmbito da vida familiar, somente duas mães de todos os sujeitos respondentes possuíam o segundo grau completo e lecionavam; os outros pais tinham pouca instrução formal. Sabe-se que um dos valores que pode ser instituído no espaço familiar é a leitura, um valor social importante na construção socioeducacional. Em determinados casos, a família percebe que a leitura é importante para os filhos, pois reconhece nela melhores condições de vida, como retratado por um médico veterinário:

*Não eles não gostavam de ler, incentivam pra gente estudar isso eu me lembro. [...] Então isso, desde pequenos eles disseram; - Os nossos filhos vão ter faculdade (VET 01).*

Nos relatos dos sujeitos entrevistados percebe-se que, nas famílias com condições limitadas, leitura é sinônimo de estudo, instrução, nível de aprendizado; portanto, quanto mais leitura a pessoa tiver, melhor será sua condição social.

*A minha família, a mãe e o pai sempre foram muito restrito, não tinham estudo, , mas tive incentivo da parte deles (SEC 01).*

*Meus pais, eles, mesmo não tendo instrução elevada, ou não incentivando leitura ou coisa assim, antigamente era assim, era diferente, eles não tinham essa noção dessa importância, mas percebia-se assim que eles tinham uma preocupação em a gente estudar (ADM 02).*

As contingências familiares são variáveis que têm muita importância na relação dos sujeitos com o processo da leitura, pois o contato com os livros dentro do ambiente familiar só ocorre em caso de situação econômica favorável das famílias. Nesse contexto, quatro profissionais administradores relataram com entusiasmo o contato com a leitura, seja proporcionado pela com a mãe, seja por irmãos mais velhos que freqüentavam a escola e lhes emprestavam livros ou gibis.

Há enfoques convergentes em relação às contingências familiares entre os dois grupos de sujeitos entrevistados, pois ambos tenderam a valorizar os pais no aspecto do incentivo para o estudo, mesmo tendo conhecimento de aspectos restritivos em relação à leitura. A história de vida como leitores foi predominantemente marcada como tendo início na escola, em razão das dificuldades de acesso ao livro pelo fato de residirem no meio rural e pelos pais possuírem, na sua maioria, pouco nível de ensino.

Witter (1997) destaca em seus estudos a importância da disponibilidade de material como uma variável influenciadora do processo de ensino-aprendizagem em leitura no ambiente universitário.

#### 4.2.4 Disponibilidade de material de leitura

Em relação à disponibilidade de material, os entrevistados descreveram como principais elementos o acesso às obras, e os investimentos em material de leitura, salientando durante a entrevista as fontes de informações acessadas, as quais são apresentadas na Figura 7.

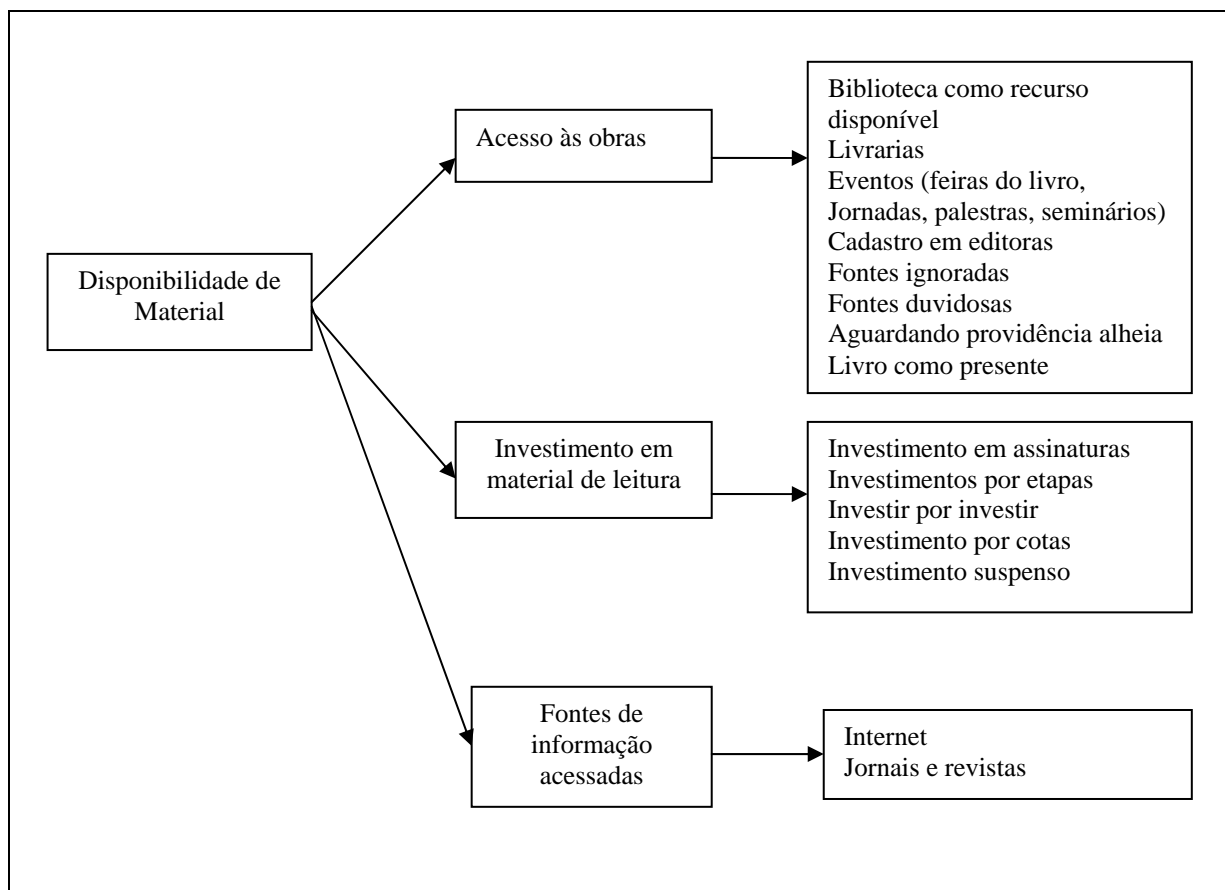


Figura 7 - Disponibilidade de material de leitura

Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se que os sujeitos respondentes possuem diversas formas de acesso a livros, revistas e outros materiais para leitura. Destaca-se o uso da internet como fonte de consulta e aquisição de livros, a participação em eventos específicos, como feiras do livro, e Jornada Nacional de Literatura; dois entrevistados relataram a importância das visitas regulares à biblioteca, disponibilizada pela empresa em que atuam como profissionais.

A biblioteca da instituição de ensino superior não assume importância maior do que a compra e empréstimo de livros por terceiros para os sujeitos respondentes, Aqueles que a frequentaram durante a realização do curso de pós-graduação, só o fizeram por exigência na elaboração do trabalho final.

*Olha na biblioteca daqui da X, pra não dizer que eu não fui, fui no final do meu curso para buscar material para mim, pro meu projeto (ADM 06).*

*Eu acho que eu fui umas duas vezes lá. Mas fui mais lá para pegar os livros e coisa assim, mas frequentar, não tenho o hábito (referindo-se a biblioteca) (ADM 03).*

Em relação à frequência em livrarias, somente três entrevistados as citaram como fonte de acesso a obras. Esse fato ocorre em razão da falta de hábito de adquirir livros, da condição financeira e, principalmente, da pouca disponibilidade de tempo. Foi interessante observar também que a aquisição de livros ocorre durante a realização de eventos, confirmando o fato da disponibilidade de tempo para visitar livrarias, já que esses eventos ocorrem em horários alternativos.

*Mas sempre tem, por exemplo, a feira do livro, que a gente sempre vai lá dar uma olhada, ver se tem alguma novidade (ADM 06).*

*Mas esses dias [...] numa palestra do Eduardo Tevah, ele estava vendendo dois livros daí eu comprei, dois pra mim, dois para meu irmão, dois para não sei quem (ADM 02).*

Um outro fator considerado relevante ao estímulo à leitura é o fato de algumas empresas presentear seus funcionários com livros em épocas festivas, o que os motivou à leitura, além do retorno que a empresa obtém através do desenvolvimento intelectual de seus colaboradores segundo a percepção dos sujeitos respondentes.

*Tem uns livros que a gente tipo ganha da empresa. O último livro agora que a empresa deu, porque todo final de ano a empresa dá um livro para todos os gerentes, o último que eu li foi O monge e o executivo, que é um livro famosíssimo, que foi traduzido para não sei quantas línguas, todo mundo lê (ADM 06).*

Somente um entrevistado assumiu sua preferência em investir em livros; os demais destacaram que têm preferência por investir em outro tipo de material de leitura, como revistas semanais. Todavia, fica evidente que a maioria dos entrevistados não compra livros porque não tem o hábito de fazer esse tipo de investimento e, igualmente, de visitar livrarias.

*Às vezes até compro, mas sempre pouco, não tenho costume de investir não (ADM 03).*

*Não gosto de gastar com livros [...] o problema é a situação financeira mesmo (ADM 05).*

Nesse cenário, a internet passa a ser usada com maior intensidade, pois geralmente é acessada no local de trabalho, a qualquer hora, fornece informações sumarizadas sobre determinada obra ou tema. Segundo Mattos (2005), no Brasil, há quatro milhões de



consumidores na web de um total de trinta milhões de internautas, o que representa cerca de 13% do total. O Brasil aparece como oitavo mercado de livros na web, com 45% dos entrevistados que já realizaram esse tipo de compra; a taxa média global é de 34% e, nos Estados Unidos, de 28%.

Os sujeitos entrevistados também apontam a utilização da internet para acesso a material de leitura, como se pode verificar neste fragmento:

*Hoje tem o recurso da internet que é recurso infinito de informações.[...] Nesse último tempo, a gente tem recorrido mais a internet do que a livraria, até por questão de tempo (ADM 06).*

Ainda sobre a disponibilidade de material, os sujeitos respondentes destacaram o uso de revistas, o *Jornal Nacional* e a leitura de um jornal diário na empresa em que atuam como fontes de informação diária.

*Eu na verdade é revista (fonte de informação) como eu passo muito tempo sentado em consultório [...], eu consigo ler todas as revistas Veja, Isto É... Essas coisas assim. Então, fora do jornal, porque jornal eu leio todos os jornais do dia. Porque aonde eu vou tem jornal. Desde manhã aonde toma café tem jornal, então acho que leio jornal todo o dia e revista [...] os livros que eu tenho, até tenho, acho que estão na lá chácara os livros, às vezes eu compro (ADM 03).*

Em relação à disponibilidade de material, considerada como uma das variáveis influenciadoras no hábito de leitura, constatou-se que, para os sujeitos entrevistados, não é determinante. Esse fato ocorre em virtude do poder aquisitivo dos pós-graduados. O acesso à leitura pelos profissionais dos dois grupos investigados é facilitado também pelo uso da tecnologia. A biblioteca universitária foi utilizada pelos sujeitos respondentes (7) somente quando houve necessidade para a realização do trabalho de conclusão do curso. Já a aquisição de livros em livrarias foi citada por apenas três sujeitos, sendo que dois administradores, além de adquirí-las para si, gostam de presentear livros.

A disponibilidade de material de leitura (Internet, jornais, biblioteca universitária) é tanta que os sujeitos pesquisados chegam a comentar que isso gera, de certa forma, comodismo, como revela o fragmento de fala de um profissional administrador:

*A gente recebe todas as apostilas impressas, inclusive pedaços, partes de livros, um livro ou 2 xe..., não dá para falar aqui né, a gente teve acesso direto (ADM 06).*

Os pós-graduados relatam que não enfrentam nenhuma dificuldade quanto à disponibilidade de material para leitura, salientando que têm, inclusive, em excesso, não conseguindo “muitas vezes ler tudo o que têm em mãos”; todos têm acesso a jornais diários, biblioteca atualizada na IES, revistas no local de trabalho, livrarias de fácil acesso e a internet é livre. Como possuem situação financeira estável, a falta de leitura está associada a falta de hábito.

#### 4.2.5 Perspectivas futuras

Há áreas de atuação profissional mais exigentes quanto à atualização e à demanda de leitura, pois o tipo e o nível que se pretende alcançar na profissão também podem influir no envolvimento do indivíduo com a leitura (WITTER, 1997). Sendo assim, as perspectivas futuras de cada sujeito influenciam na sua forma de buscar informação. Os principais elementos mencionados repetidamente pelos sujeitos respondentes compreendem: a sobrevivência profissional, o investimento na qualificação pessoal, a preocupação em consolidar a carreira, o repensar o projeto de vida; para um sujeito, as suas perspectivas futuras envolvem a prioridade em formar uma família.

Observou-se que três sujeitos entrevistados entendem que as suas perspectivas futuras envolvem a sobrevivência profissional, ou seja, manter-se no mercado. Para tanto precisam estar sempre se atualizando e tornou-se uma preocupação para eles. Assim, todas as decisões em relação ao futuro dependem de alguma delimitação da empresa onde atualmente desenvolvem suas atividades. Deve-se destacar que cinco pós-graduados procuram, no momento, investir em qualificação pessoal e têm intenção de fazer um mestrado, porém, reconhecendo as limitações, decidiram investir em outra especialização. Em relação às perspectivas do futuro, um entrevistado demonstrou interesse em priorizar a formação de uma família, já que está com o casamento marcado. Em relação à possibilidade de fazer um mestrado acadêmico, somente dois sujeitos demonstraram esse desejo, visando, futuramente, atuar na área acadêmica.

*Futuramente, não te escondo que o meu sonho é também um dia poder dar aula. Então isso vai me exigir um mestrado, mas isso é para um futuro, digamos, bem em longo prazo, uma meta bem em longo prazo (ADM 06).*

A consolidação da carreira também é uma preocupação de dois sujeitos respondentes em relação ao futuro, os quais atuam em grandes corporações e sentem necessidade de desenvolver e ampliar seus conhecimentos uma vez que atingiram os objetivos que almejavam em relação ao cargo.

*Agora eu já consegui uma boa pontuação, porque a gente, nós que entramos nos últimos concursos, a gente perdia muito em termos de pontuação pros funcionários mais antigos, eles tinham um currículo bem maior dentro do banco de cursos que pontuavam. Então a gente foi buscar através dessas especializações, elas pontuam muito mais que aqueles cursos auto-institucionais do banco. Hoje eu já posso me candidatar digamos a uma vaga de gerente... Então é uma coisa assim de projeto pro futuro em termos de carreira, escolher digamos assim, a região, cidade que eu quero e me candidatar [...]. Então assim, eu acho assim que as portas estão abertas pra mim hoje conseguir atingir um nível em 4 anos, que às vezes colegas meus que em 20 anos dentro do banco X não conseguiram ainda. (CON 01).*

O administrador é um profissional capaz de atuar nas diversas áreas da empresa para a solução dos problemas tanto administrativos como pessoais. Isso ficou evidenciado pelo fato de cinco profissionais administradores salientarem a preocupação com a sobrevivência no mercado de trabalho. Nota-se, pois, uma vontade de investir na qualificação profissional como forma de ampliar a empregabilidade, o que não ficou tão evidente em relação aos profissionais não administradores, que apresentaram outras afirmações em relação as perspectivas futuras.

#### 4.2.6 Características pessoais

De acordo com o modelo de Witter (1997), as características pessoais também são variáveis influenciadoras no processo ensino-aprendizagem por meio da leitura. As características curiosidade, criatividade, criticidade, motivação e outras estão presentes no sujeito enquanto representam o papel de discente no universo do graduado. Contudo, a autora, considera mais relevantes para o universitário-leitor, a curiosidade, a criatividade, a criticidade e a motivação.

Na presente pesquisa com os pós-graduados em administração, a principal característica reconhecida pelos sujeitos respondentes é a responsabilidade, seguida pela honestidade, agilidade e dedicação. As características pessoais que mais se destacaram foram: extrovertidos, comunicativos, preocupados, nervosos. No Quadro 3 estão

apresentadas as características pessoais detectadas (auto-reconhecidas) pelo próprio sujeito e aquelas identificadas pela pesquisadora com base nos fragmentos das entrevistas.

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS			
	Auto-reconhecidas		Identificadas	
	Profissionais	Emocionais	Profissionais	Emocionais
<b>Curiosidade</b>	Trabalhador Dedicado Ágil Estudioso Determinado	Extrovertido	Interessado	Extrovertido
<b>Criatividade</b>	Responsável Profissional	-	Comunicativo	-
<b>Criticidade</b>	Competente Organizado Detalhista Esforçado	Confiável Honesto Sincero Ético	Preocupado	Retraído
<b>Motivação</b>	Dinâmico Ativo Comprometido	Disponível Acessível	Receptivo	Colaborativo
<b>Outros</b>	Democrático Ambicioso Paternalista	Inseguro Humilde Ansioso Tranquilo Alegre	Ambicioso	Alegre Nervoso Seguro Emotivo Triste

Quadro 3- Características pessoais: reconhecidas e identificadas nos sujeitos respondentes<sup>15</sup>

Fonte: Dados da pesquisa.

O administrador, dependendo de sua área de atuação profissional utiliza habilidades que são características do tipo de trabalho. Contudo, de forma geral, todas as habilidades e características pessoais, como a criatividade e motivação, são imprescindíveis ao administrador, seja pelo comprometimento com a empresa ou com o desenvolvimento pessoal e profissional. Do profissional administrador exige-se, cada vez mais, o padrão de excelência em todos os trabalhos, o qual é analisado em consonância à visão humanista e técnica, preservando-se a ética.

Sabe-se que universo profissional do administrador solicita-lhe um perfil diferenciado em relação ao de outros profissionais, com maior de habilidade pessoal, traços de percepção e postura empreendedora. Por esta razão o estilo gerencial viabiliza o processo de transformação da organização e das pessoas que o cercam e permitir o desenvolvimento da organização, para possuir capacidade de autogerenciamento, agilidade para tomar decisões

<sup>15</sup> O presente quadro foi elaborado em conjunto com a psicóloga mestre Ana Maria Bellani Migott com objetivo de categorizar os dados tabulados a partir dos discursos dos sujeitos respondentes com uma abordagem psicológica das características pessoais.

difíceis, capacidade para absorver os valores da organização e senso de responsabilidade profissional e social.

Nesse sentido, percebe-se que os profissionais administradores participantes deste estudo possuem as características necessárias para o exercício da profissão, porém seriam necessários estudos complementares para avaliá-las profundamente, tanto dos profissionais formados em administração quanto dos profissionais formados em outras áreas. Observou-se, ainda, que o grupo de profissionais formados em administração se auto-reconhece com características profissionais, diferentemente dos formados em outras áreas, que se declaram portadores de características emocionais.

As características pessoais identificadas pela pesquisadora assemelham-se à maneira como os sujeitos respondentes se auto-reconhecem (Quadro 3), porém, nesse contexto, os dois grupos de profissionais apresentam maior número de características profissionais do que emocionais, o que reforça a idéia de um perfil profissional voltado para o trabalho, com base no uso da razão.

Ao finalizar a análise das categorias relacionadas ao hábito de leitura segundo o modelo proposto por Witter (1997), constata-se que o pós-graduado em administração tem um universo específico que o caracteriza como leitor, o qual é dinâmico; por isso, é considerado universo (Figura 8). O centro é formado pelas características pessoais do sujeito, influenciadas pelas histórias como leitor, contingências familiares, e acadêmicas e, apresentarem-se como um processo cíclico, influenciam as perspectivas futuras. Sendo assim, o universo do pós-graduado leitor é cíclico e essas variáveis é que definem o hábito de leitura do profissional administrador. Observou-se pelos extratos das falas dos entrevistados que cinco variáveis: história de vida como leitor, contingências familiares, contingências acadêmicas, perspectivas futuras e as características pessoais influenciam no hábito de leitura, tanto dos profissionais administradores quanto dos outros profissionais não administradores entrevistados.

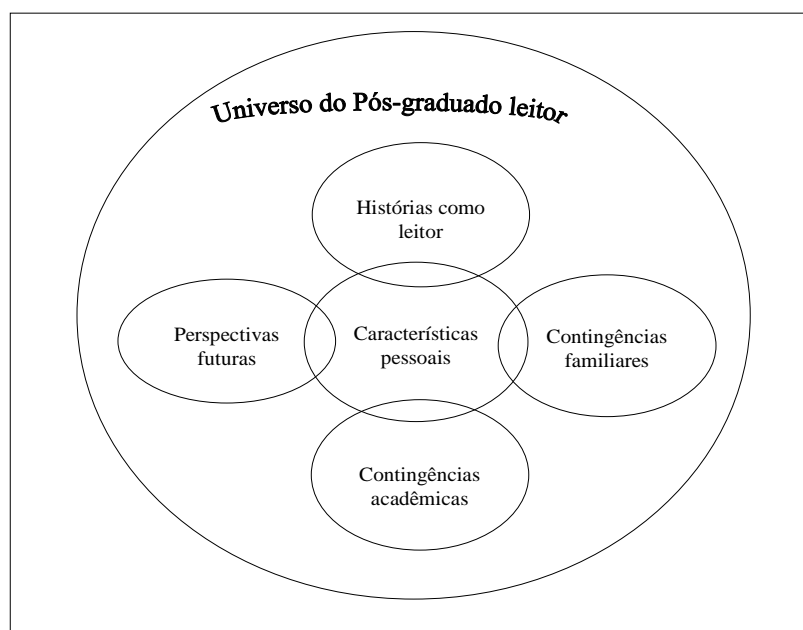


Figura 8 – Universo do pós-graduado leitor

A pesquisa também permitiu identificar os fatores *determinantes de não-leitura*, o que difere do estudo Witter (1997), em relação à variável *história como leitor*. Na variável apresentada pela autora em relação aos estudos sobre o hábito dos universitários havia a categoria “disponibilidade de material”. No entanto, entre os sujeitos respondentes essa categoria não existe, pois todos têm acesso à tecnologia, a revistas especializadas, têm poder aquisitivo para compra de material de leitura, biblioteca equipada etc. Esse é o principal motivo pelo qual o modelo não é válido para análise do hábito de leitura dos pós-graduados.

Em relação ao hábito de leitura dos sujeitos entrevistados, os administradores citaram a leitura diária de jornais a qual se enquadrou como uma leitura do tipo informacional (Matos, 1994), ou inspeccional (Souza e Carvalho, 1995) que não requer análise crítica.

Em seus estudos, Gray (1984), discutindo o aspecto social da leitura, relatou o grande predomínio da leitura do jornal, e afirmou que seria válido considerar como um forte agente de promoção individual e de progresso social. Por meio de editoriais e das opiniões manifestadas, desenvolve-se no leitor a criatividade, ao mesmo tempo em que se possibilita uma visão atualizada sobre a situação e modificação da sociedade mundial. Para tornar-se crítico diante do que se lê nos jornais, seria fundamental a leitura analítica (Souza e Carvalho, 1995) de livros técnicos. Assim, a leitura inspeccional seria apenas complemento para formar a opinião sobre determinado tema.

No entanto, os dados evidenciam que os livros lidos pelos administradores continuam a caracterizar apenas a leitura informacional e inspeccional, enfraquecendo o potencial criativo e crítico de qualquer profissional no contexto atual.

Citada com grande evidência, a leitura de livros da literatura *pop-management* aparece como gênero preferencial daqueles que afirmam ler. Somente dois sujeitos respondentes possuem o hábito da leitura, mesmo que de livros de auto-ajuda ou *pop-management*. Um deles teve incentivo familiar durante todo o período da infância, porém a influência da igreja em sua formação como leitor é tão forte que possui o hábito de ler diariamente textos indicados pela Igreja. Contudo, esse profissional desconhece que tem o hábito. Esse profissional pós-graduado enfrenta dificuldades financeiras, o que poderia representar uma dificuldade de ler, mas nem por isso se afasta da leitura, pois lê diariamente no local de trabalho e costuma ler livros emprestados por colegas de trabalho e amigos.

O outro profissional que tem o hábito de ler diariamente o faz não só no ambiente de trabalho em razão das exigências profissionais. Em sua residência, ele possui um acervo de livros os quais, ficam dispostos pela casa inclusive, sobre a mesa de jantar e próximo ao sofá. O sujeito relatou com entusiasmo obras lidas desde a infância que não apaga da memória, diz-se ser um comprador compulsivo de livros, que adora presentear e, sempre que possível, indica as obras que leu para colegas de trabalho e amigos. Deve-se ressaltar que todos os livros citados por ambos fazem parte da literatura *pop-management*.

Considerando que o hábito de ler não caracteriza um leitor que compreende e reflete o conteúdo da leitura a seguir é apresentada a análise dos níveis de compreensão de textos e seus resultados são complementares aos identificados no estudo do hábito de leitura.

### **4.3 A compreensão da leitura**

A compreensão da leitura foi medida pela técnica de Cloze, como descrito na metodologia. Para a análise dos dados foram consideradas corretas apenas as respostas idênticas à palavra retirada do texto (BORMUTH, 1968, GARRIDO, 1979), a fim de validar a revisão de literatura de que a consideração de sinônimos não altera significativamente os resultados. Contudo, foram consideradas corretas palavras gramaticalmente incorretas na contagem dos erros e acertos, bem como na medição dos pontos.

a) Índice de preenchimento das lacunas teste Cloze

Na Tabela 3 são demonstrados os índices de preenchimento das lacunas do teste Cloze segundo critérios de lacunas em branco.

Tabela 3 - Índice de preenchimento de lacunas no teste de Cloze

<b>Lacunas em branco</b>	<b>Pós-Graduados</b>
01	02
02	03
03	02
04	01
05	01
08	01
12	01
16	01
51	12

Fonte: Dados da pesquisa

O retorno do preenchimento dos testes foi positivo na medida em que todos os pós-graduados responderam ao teste, deixando apenas 10,7% das lacunas em branco, totalizando 51 lacunas. Considerando o conjunto de testes, isso representa um total de 480 lacunas (12 pós-graduados x 40 lacunas), demonstrando certo esforço dos sujeitos respondentes e seriedade em relação à realização do teste, pois, mesmo respondendo de forma incorreta, os sujeitos esforçaram-se para completar as lacunas.

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados dos acertos obtidos da aplicação do texto de acordo com a técnica de Cloze, por idade e gênero dos sujeitos participantes, os quais evidenciam os resultados obtidos individualmente no que se refere ao nível de compreensibilidade do texto, de acordo com os indicadores apontados por Bormuth (1968).



Tabela 4 - Acertos obtidos individualmente na compreensão do texto

Entrevistados	Gênero	Idade	Acertos	%
ADM 05*	F	35	32	80,0
ADM 02*	M	41	28	70,0
ECO 01*	M	33	23	57,5
ADM 04*	F	32	23	57,5
TEC 01**	M	26	22	55,0
ADM 06**	M	32	21	52,5
ADM 01**	M	40	21	52,5
CON 02**	F	32	18	45,0
ADM 03**	M	44	18	45,0
VET 01***	M	46	15	37,5
SEC 01***	F	30	14	35,0
CON 01***	F	37	12	30,0

Nota: De acordo com Bormuth (1968)\* Independente: nível de compreensibilidade acima de 57% de acertos; \*\* Instrucional: entre 44% a 57% acertos; \*\*\* Frustração: abaixo de 44% acertos.

A maioria dos sujeitos encontra-se no nível instrucional, esse resultado corrobora com o pensamento de que os pós-graduados em sua maioria tem o hábito da leitura de jornais, e livros considerados *pop-management* (leitura informacional).

Na Figura 9 apresentam-se a mediana, o valor mínimo e máximo, o 1º e o 3º quartil dos acertos referentes à aplicação da técnica de Cloze as quais confirmam A média de acertos foi 20,6 e o desvio-padrão, de 5,7.

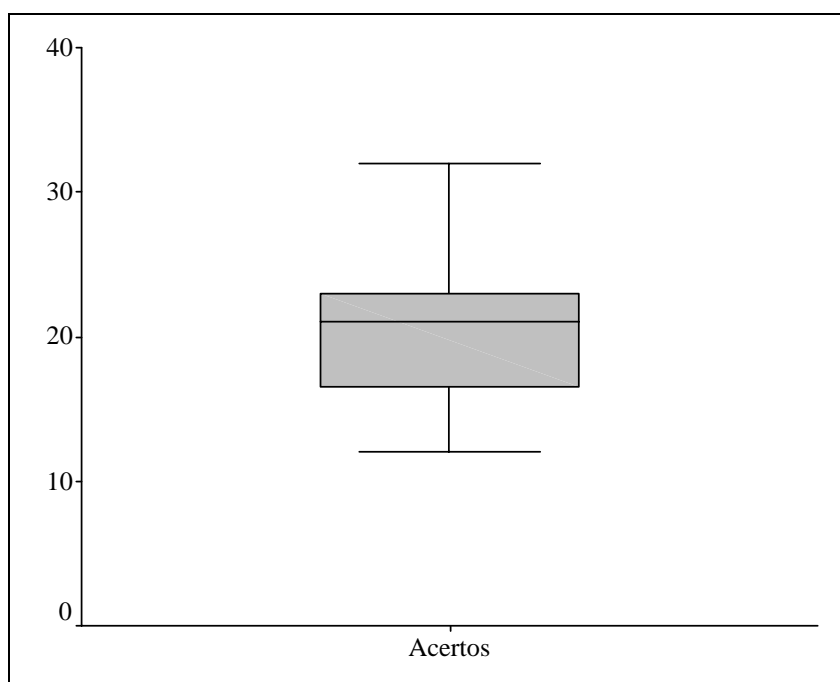


Figura 9 - Distribuição quartílica dos acertos da aplicação técnica de Cloze

Os dados revelam que a maior concentração de resultados dos escores ocorre no nível instrucional, em que cinco sujeitos acertaram a média de 20 lacunas, o que corresponde a 50% de acertos. No nível independência em relação à compreensão da leitura, encontram-se quatro pesquisados como se pode observar no gráfico. Os escores de três sujeitos ficaram abaixo do nível de acertos possíveis. Esse último resultado é similar ao obtido por Alvarez (1990) com universitários venezuelanos, o qual identificou que a maioria dos sujeitos focalizados em seu estudo encontrava-se no nível de frustração em leitura, ou seja, não atingiram o percentual de acertos de 44%.

Na Figura 10 apresenta-se a distribuição quartílica dos resultados dos acertos obtidos por idade e gênero dos sujeitos participantes. A média de acertos dos homens foi 21,1 e o desvio-padrão, de 4, 1; das mulheres foi 19,8 e 8,0 respectivamente. Ocorreram duas situações de *outliers* na distribuição dos acertos com relação aos homens, o que indica uma homogeneidade em termos do nível de compreensibilidade. Porém, com relação às mulheres não houve ocorrência de valores extremos, pois a distribuição dos acertos é bastante heterogênea.

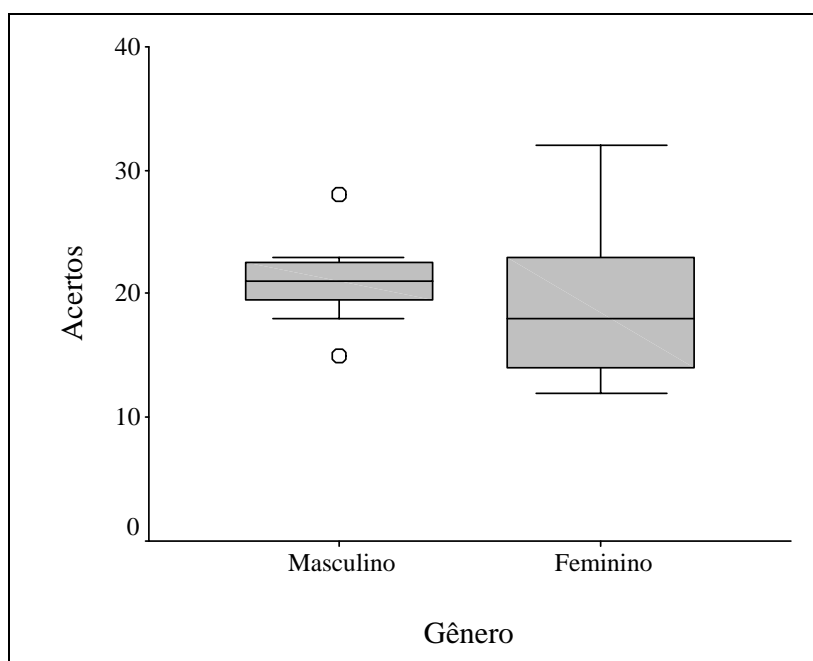


Figura 10 - Distribuição dos acertos por gênero

Com relação ao gênero, verificou-se que as cinco mulheres (41,7%), obtiveram melhor resultado, em relação aos sete homens (58,3%), conforme demonstrado na Figura 10.

Silva e Santos (2004), em estudo sobre a avaliação da compreensão da leitura em universitários, em que aplicaram o teste de Cloze a 782 ingressantes de oito cursos de uma

universidade particular, verificaram que as mulheres apresentaram melhor *performance* do que os homens, quando comparados no aspecto de níveis de compreensão de leitura.

Outras evidências não apontaram o relacionamento entre o desempenho no teste Cloze e a idade do sujeito. A maioria das médias parece acompanhar a condição de que a idade não exerce influência na compreensibilidade. Os maiores resultados obtidos pelos sujeitos no teste são os que estão na faixa dos 32,5% anos, não apresentando uma frequência em relação às idades dos participantes.

Na Figura 11 apresentam-se a distribuição da mediana, do valor mínimo e máximo, do 1º e o 3º quartil dos acertos referentes à aplicação da técnica de Cloze por formação. A média de acertos dos profissionais formados em administração foi 23,8 e o desvio-padrão, de 5,2 e, das mulheres, de 17,3 e 4,5. Não houve ocorrência de *outliers* na distribuição dos acertos.

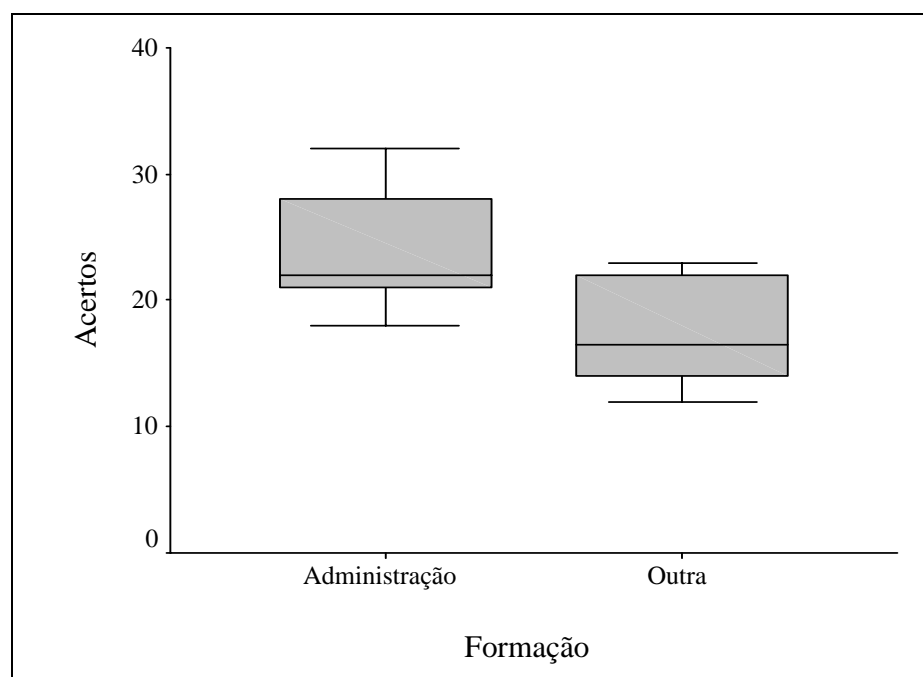


Figura 11 - Distribuição dos acertos por formação

Os sujeitos formados em administração apresentam um maior percentual de acertos em relação aos outros profissionais, porém essa diferença não foi significativa. O teste Kruskal-Wallis resultou num  $p=0,08$ , ou seja, esse resultado obtido pelos formados em administração não é significativo se comparado com o resultado obtido pelo grupo formado por profissionais de outras áreas. No entanto, dois administradores obtiveram a maior nota em relação a todos os participantes da pesquisa. Observa-se que esse resultado salienta a

importância do hábito na leitura e a influência das variáveis apresentadas no capítulo anterior.

Na Figura 12 apresenta-se a distribuição dos resultados dos acertos por faixa etária, revelando-a como um fator não relevante para a avaliação do nível de compreensibilidade ( $r = -0,107$ ).

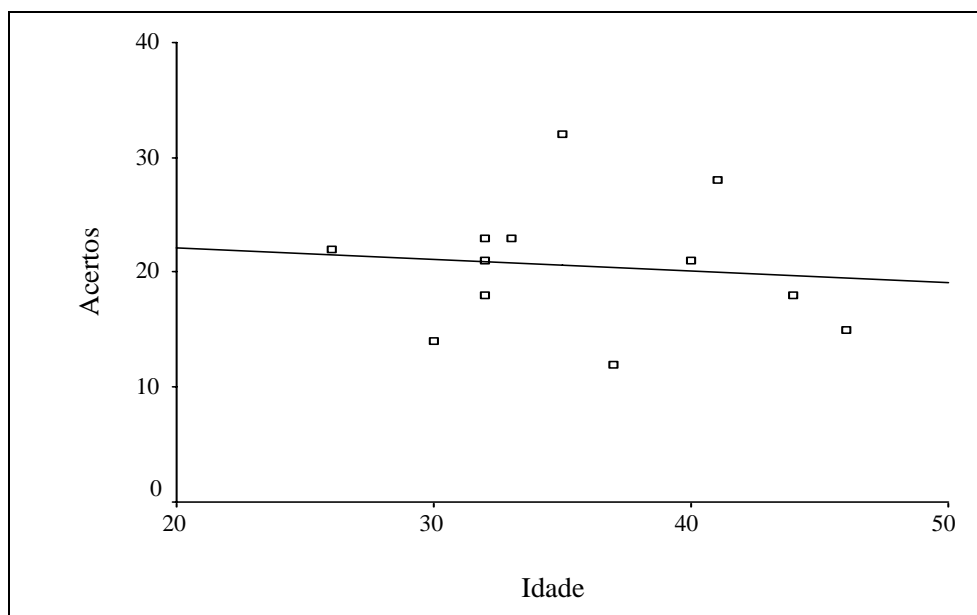


Figura 12 - Comparação dos resultados dos acertos por idade

Em suma, os dois grupos respondentes comportaram-se como bons leitores, pois classificaram-se como leitores de nível instrucional nas respostas do texto da técnica de Cloze, demonstrando facilidade de compreensão de textos e, portanto, repertório adequado para leitura. Contudo, os profissionais respondentes podem ser classificados como leitores relutantes, pois, embora tenham todas as condições para uma leitura freqüente, não o fazem. Isso pode ser confirmada pela análise do hábito de leitura, na qual se evidencia que eles destacam vários determinantes para a não-leitura, como sobrecarga de atividades, cansaço, falta de hábito, tempo restrito, preferência por outros entretenimentos e pouco entusiasmo.

É importante salientar que o texto selecionado para a aplicação da técnica de Cloze não apresenta grau elevado de dificuldade de compreensão, pois se caracteriza por conter parágrafos curtos, terminologia popular, palavras usuais; também não requer a habilidade de interpretação de gráficos e tabelas, que poderiam limitar a compreensão do texto (OLIVEIRA, 1993). Ressalta-se ainda que o texto, por coincidência, teve muitas lacunas que

requeriam a inserção de *preposição* ou *artigos*, o que, com certeza, oferece uma possibilidade maior de acerto.

Na análise geral dos resultados do teste de Cloze detectou-se que os profissionais administradores não apresentam diferenças significativas no nível de compreensão de textos se comparados aos outros profissionais. Um sujeito respondente do grupo dos administradores obteve o maior número de acertos (32), equivalente a 80%; no grupo dos outros profissionais, o maior número de acertos foi 23, ou seja, 57,5%. Contudo, na avaliação estatística realizada pelo teste Kruskal-Wallis para medir o grau de significância dessas diferenças, observou-se que o nível de acertos dos administradores em relação ao dos profissionais não administradores **não** é significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi estudar o nível de compreensão de textos apresentado pelos pós-graduados em administração e compará-lo ao de um grupo de outros profissionais que se encontram no mesmo nível de formação educacional, além de validar o modelo proposto por Witter (1997) referente às variáveis que influenciam o hábito da leitura. A preocupação maior é identificar o hábito de leitura e o nível de compreensão de textos apresentado pelos profissionais administradores, uma vez que o contexto socioeconômico contemporâneo está cada vez mais requerendo profissionais com maior competência para a interpretação contextual. Nesse contexto, o processo de leitura transforma o pensamento e, portanto, amplia a capacidade interpretativa do indivíduo leitor.

No processo da leitura fazem-se presentes elementos intervenientes que estão vinculados ao contexto local em que o leitor cresceu e se desenvolveu como ser social. O ambiente familiar, a orientação religiosa, as contingências acadêmicas e, sobretudo, as perspectivas futuras dos profissionais são elementos determinantes na formação de um indivíduo leitor. Ao mesmo tempo, confirma-se que o nível de compreensão de textos não está vinculado à formação profissional, mas ao hábito de leitura. Assim, o papel do docente na indicação e exigência de leitura em todos os níveis educacionais contribui para a qualidade da leitura e a ampliação do número de leitores.

Tais constatações empíricas são resultado da opção teórica utilizada neste estudo. Para atingir os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, encontrar respostas que representem uma contribuição para ampliar o debate em torno da formação profissional do administrador, educação continuada tomou-se como referência à abordagem construtivista de Vigotsky (2001) e o universo leitor identificado por Witter (1997) num estudo desenvolvido em nível

de graduação. Este foi utilizado para identificar o hábito de leitura, ao passo que a técnica de Cloze serviu de instrumento para medir o nível de compreensão de textos.

Os resultados do presente estudo apontam que as variáveis propostas por Witter (1997) sobre o processo de aprendizagem pela leitura em nível de graduação apresentam-se diferentes de quando relacionadas ao hábito de leitura dos pós-graduados em administração, uma vez que a categoria “disponibilidade de material” não é considerada um fator influenciador no hábito de leitura desses. Tendo em vista o nível de acesso à tecnologia e o poder aquisitivo dos pós-graduados, que recebem, inclusive, o material para leitura previamente selecionado e reproduzido pelo professor, a disponibilidade de material deixa de ter relevância na constituição do hábito da leitura.

Há vários fatores determinantes da não-leitura, como falta de tempo, cansaço e outras preferências no cotidiano, o que revela a importância dos pais e professores como personagens determinantes na formação do administrador leitor. Tais profissionais privilegiam a vida acadêmica como espaço social favorável à indicação de fontes de leitura, mas, ao mesmo tempo, indicam os livros de *pop-management* como aqueles de preferência ao desenvolvimento da leitura. Esta preferência pela literatura popular na administração está associada aos fatores determinantes da não-leitura, por reduzir o tempo dedicado ao hábito de ler e ampliar o espaço disponível para outras atividades do cotidiano do profissional.

A pesquisa revelou um dado preocupante em relação ao desenvolvimento intelectual do profissional administrador, ao confirmar que ele busca a leitura de livros considerados *pop-management* motivados pelos professores dos cursos de especialização e, em menor grau de importância, por pessoas relacionadas ao ambiente de trabalho. A adoção dessa literatura para o desenvolvimento profissional se deve ao fato desses livros serem considerados de fácil leitura e compreensão, reduzindo o tempo despendido à leitura. Dessa forma, recebem passivamente soluções simples para problemas pessoais e profissionais considerados complexos, bem como se apresentam como um instrumento prático para munirem-se de conteúdo e adquirir competência para participar dos debates nos grupos sociais da área profissional, dando-lhes a falsa impressão de ter domínio de conteúdo.

Esse comportamento do profissional administrador diante da seleção do material e da realização da leitura difere significativamente do grupo “outros profissionais”. Os profissionais de outras áreas de formação, mesmo tendo poucas oportunidades e incentivos à leitura durante a infância, assim como os administradores, lêem principalmente para se aprimorar profissionalmente, não havendo marcante positividade do envolvimento cognitivo no relato de suas histórias de vida como leitor.

Porém à semelhança igualmente dos profissionais administradores, os outros profissionais sentiram-se motivados a ler por indicação dos professores durante a realização dos cursos de especialização e citaram vários títulos da literatura *pop-management* como preferencial, destacando-se “*O monge e o executivo*” e “*Quem mexeu no meu queijo*”. Analisando o conteúdo de cada um dos livros citados, confirmam-se os pressupostos assumidos pelas editoras em relação ao público leitor na área de negócios: preferência por histórias e casos, obras de fácil e rápida leitura que contenham recomendações do tipo “como fazer”, além de o autor utilizar parábolas e fantasias como atrativos para justificar temas como liderança, motivação, mudança. Enfim, essas obras ensinam como obter mais sucesso na vida pessoal e profissional, que é o que mais tem atraído os profissionais entrevistados.

Considerando que *motivação à leitura* foi a categoria determinante na formação do profissional leitor, recomenda-se aos docentes universitários em nível de pós-graduação a reavaliação da qualidade daquilo que lêem e, por conseguinte, daquilo que indicam para a leitura. O papel de um docente universitário é, segundo Cunha (1998), desenvolver o processo de ensinar e aprender, que ocorre na prática universitária e tem tido suporte em um estatuto político-epistemológico. Nesse, as decisões que deveriam parecer estritamente pedagógicas estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizadas na sociedade. O professor deveria estar sendo tratado como articulador, por excelência, do paradigma de ensinar e de aprender na universidade, ou seja, de produzir novos conhecimentos a partir da reflexão crítica dos elementos teóricos apresentados. Resulta daí a importância da realização de um estudo específico junto aos docentes universitários para identificar o hábito de leitura, que tem influenciado na qualidade dos livros indicados aos alunos dos cursos de especialização em administração.

A leitura fácil, elemento característico da literatura popular na área de administração, reduz o grau de percepção e o nível de criticidade do profissional. Os resultados da medição do nível de compreensão da leitura confirma, que os profissionais pós-graduados na área de administração apresentam dificuldades de compreensão daquilo que lêem. Mesmo que os profissionais administradores apresentam um nível de compreensão ligeiramente superior em relação aos outros profissionais, esse resultado não é significativo. De acordo com a técnica de Cloze, a compreensão em leitura depende, entre outras variáveis, da habilidade do sujeito em estar relacionando os elementos do texto com sua capacidade de desenvolver associações adequadas entre o conhecimento previamente adquirido e a informação. Dessa forma, os acertos visam determinar sua competência como leitor e os erros, apontar pistas para



sanarem as dificuldades observadas. O resultado da aplicação dessa técnica revelou profissionais despreparados para a realização de leitura técnica.

É importante que novas pesquisas sejam realizadas sobre a leitura em nível de pós-graduação em administração, contudo diferentes instrumentos de análise do nível de compreensão da leitura e em diferentes contextos sociais, em nível regional e estadual, para tornar possível a generalização dos resultados válidos para o contexto local. Igualmente é válida a recomendação para realizar uma investigação junto aos docentes de cursos de especialização na área de administração, com o propósito de coletar dados sobre o desempenho na leitura do profissional pós-graduado e compará-lo com o perfil profissional do docente e os objetivos que ele tem em relação ao seu desempenho enquanto profissional docente.

Outra recomendação para pesquisas posteriores é estudar o nível de compreensão da leitura, aplicando a técnica de Cloze em um número maior de profissionais e em diferentes programas de pós-graduação, com vistas à validação dos resultados do presente estudo e à elaboração de medidas de intervenção institucional para a formação de um profissional administrador mais crítico, reflexivo, questionador, criativo, prospectivo e com maior capacidade de intervenção nas organizações no mundo contemporâneo. Com isso, as deficiências na compreensão da leitura dos futuros pós-graduados seriam trabalhadas nas diferentes práticas educativas, não só melhorando a qualidade dos cursos de pós-graduação oferecidos, mas, também, garantindo uma capacitação adequada aos profissionais disponibilizados ao mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; ANDRADE, J. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In. ZANELLI, J. C.; ANDRADE, J. E. B.; BASTOS, A. V. B (Org.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. São Paulo: Artmed, 2004.
- ABRAHAM, R. G.; CHAPELLE, C. A. The meaning of Cloze test scores: an item difficulty perspective. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 4, p. 468-479, 1992.
- ADELBERG, A.; RAZEK, J. R. The Cloze Procedure: a methodology for determining the understandability of accounting textbooks. **The accounting Review**, v. 59, n.1, p. 109-122, jan. 1984.
- ALVAREZ, M. S. Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la tecnica de Cloze con estudiantes del primer semestre de educación superior. **Transinformação**, n. 2, p. 99-113, 1990.
- AOYAGUI, P. Caça aos gurus. **Veja**, Rio de Janeiro, ano 38, n. 35, 9 nov., 2005.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais**: facilitando a aprendizagem organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BADIAN, N. A. Background factors and preschool scores as predictors of reading: a nine-year longitudinal study. **Reading and Writing**, v. 2, p. 307-326, 1990.
- BARBOSA. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BENSOUSSAN, M. Redundancy and the cohesion Cloze. **Journal of Research in Reading**, v.13, n. 1, p.18-37, 1990.

BERTERO, C. O.; CALDAS, M. P.; WOOD Jr, T. Introdução: produção científica em administração no Brasil. In: \_\_\_\_ (Coord.). **Produção científica em administração no Brasil: o estado-da-arte**. São Paulo: Atlas, 2005.

BOCATO, R. **Guia de pós-graduação**. Disponível em: <http://www1.Folha.Uol.Com.Br/Folha/Especial/2005/GuiaDeposgraduacao/Fj2002200513>. Acesso em: 20 fev. 2005.

BORBA, M. F.; SIEDENBERG, D. R. Organizações que aprendem: potencializando e compartilhando o desenvolvimento. In: BECKER, D; WITTMANN, M. L. (Org.). **Desenvolvimento Regional: abordagens interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

BORMUTH, J. R. **Cloze test as a measure of readability na comprehension ability**. Dissertation Doctor of Education Degree. School of Education. Indiana University, Indiana, 1968.

BRAZIL, C. **Curso Mestrado Profissional X MBA, quais as diferenças e semelhanças entre um e outro**. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=5567>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

BRITTO, L. P. L.; BARZOTTO, V. H. **Promoção X mitificação da leitura**. 1998. Disponível em: <http://www.alb.com.br/EmDia/Textos/>>. Acesso em: 22 out. 2005.

BROCKETT, R.; HIEMSTRA, R. **Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice**. London: Routledge, 1991.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation, 1991. **Organization Science**, Linthicum, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BROOKFIELD, S. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN, A. **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995.

BUCHOFF, R. Family Stories. **The Reading Teacher**, v. 49, n. 3, p. 230-236, 1995.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.

CALDIN, C. F. **A função social da leitura na literatura infantil**. Disponível em: [http://www.encontros-bibl.ufsc.br:edição\\_15/caldin-funcaosocial.pdf](http://www.encontros-bibl.ufsc.br:edição_15/caldin-funcaosocial.pdf). Acesso em: 11 jun. 2005.

CAPES. **Boletim informativo**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Infocapes.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2005.

CARELLI, A. M. **Produção científica em leitura: dissertações e teses**. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1992.

CARPENTER, P. A et al. Language comprehension: sentence and discourse processing. **Annual Reviews Psychology**, v. 46, p. 91-120, 1995.

CARVALHO, A. P. **Reflexões sobre a pós-graduação “Lato Sensu”**. Seminário de Assuntos Universitários – Dez anos de reflexão de Debate. Departamento de Documentação e Divulgação, n. 10, Brasília, 1979.

CARVALHO, A. P. C; PAVANI, C. G. C. et al. Pós-graduandos em psicologia: leitura e uso de textos. In: WITTER, G. P. (Org.) **Leitura: Textos e pesquisas**. Campinas, São Paulo: Alínea, 1999.

CASTILLO, H. V. A leitura e textos literários VC e textos científicos por leitores incipientes. In: WITTER. G. P. **Leituras textos e pesquisas** Campinas: Alínea, p. 55-64, 1999.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky; a busca de um critério para sua avaliação. In:\_\_\_\_; FERREIRO, E. (Org.) **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Pulo: Ática, 2003.

CASTRO, C. M. O Brasil lê mal. **Veja**, ano 35, n. 09, 06 mar., 2002.

CAVEDON, N. R.; LENGLER, J. F.B. Desconstruindo temas e estratégias da administração moderna: uma leitura pós-moderna do mundo de Dilbert. Universidade Federal da Bahia. Salvador. **Organização & Sociedade**, v. 1, n.1. p. 105-119, 2005.

CHARTIER, R. **Leituras e leituras na França do antigo regime**. São Paulo: UNESP, 1994.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: Mit Press, 1965.

Regulamento da Lei nº 4.769/65 (09 de setembro de 1965) Conselho Regional de Administração CRA/RS. Disponível em: <<http://www.crars.org.br/default.aspx?area=crars>>. Acesso em: 20 out. 2005.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUGUID, P. Organization learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, Linthicum, v. 2, n.1, p. 40-57, 1991.

ELLEY, W. B. **How in the world do students read?** Hamburg: IEA, 1992.

FARIA, M. **Parâmetros curriculares e literatura**. São Paulo: Contexto, 1999.

FEITELSON, D. et al.. Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a dig lassie situation. **Reading Research Quarterly**, v. 28. n. 1, p. 70-79, 1993.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLORES, O. N. O papel do conhecimento prévio no estudo do texto. **Ciências e Letras**, n. 12, p. 59-78, 1992.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANZ, M. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo: Edições Paulinas, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARRIDO, E. **Técnica de Cloze e a compreensão da leitura: investigação em textos de estudos sociais de 6 séries**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1979.

GARRISON, D. R. Critical thinking and self -directed learning in adult education: analysis of responsibility and control issues. **Adult Education Quarterly**. Washington, v. 42, n. 2, p. 136-146, 1992.

\_\_\_\_\_. **Self-directed learning: toward a comprehensive model**. **Adult Education Quarterly**, Washington, v. 48, n. 1, p. 18-34, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000.

\_\_\_\_\_. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, E. T. **Elementos da pedagogia da leitura**, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIBSON, E.; LEVIN, H. **The psychology of reading**. Cambridge, MA: MIT Press. 1975.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAY, W. S. **Reading**. Reimpressão do original de 1941 que integrou a Encyclopedia of Educational Research. Newark: IRA, 1984.

GROHMANN, M. Z. Reflexões sobre uma aprendizagem organizacional (parcialmente?) Construtivista. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27, 2003, Atibaia. **Anais**. Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2003.

\_\_\_\_\_. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. 2004. 305f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GRZYBOVSKI, D. **O administrador na empresa familiar: uma abordagem comportamental**. Passo Fundo: Ediupf, 2002.

HADDAD, S. **Relatório da situação do adolescente brasileiro**. Arquivo disponível em: <<http://www.social.org.br/relatórios/artigos/20.2002/sergiohaddad.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUGHES, J. A. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HUSSEIN, C. L. Treino e generalização de leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 16, p. 163-182. 1999.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais - uma análise dos resultados da amostra 2000** <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impresao.php?id\\_noticia=28](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=28)>. Acesso em: 21 nov. 2004.

JOHNSTON, F.; CURRY, J.; NIELSEN, D.; PACE, G. Ways families and caregivers can use Children's Choices. **The Reading Teacher**. v. 49. n. 2. p.144, 1995.

JOLY, M. C. R. A. Leitura: o que sabemos, o que precisamos saber (influências da família na alfabetização). In: WITTER, G. P. **Psicologia: leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1999.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro. Qualitymark, 1998.

KNOWLES, M. **Self-directed learning**. New York. Association Press, 1975.

\_\_\_\_\_. **The modern practice of adult education**. Chicago: Association Press, 1970.

\_\_\_\_\_. **The adult learner: A Neglected Species**. Chicago: Association Press, 1973.

KOLB, D. A.; RUBIN, I.; MCINTYRE, J. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1990.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOPKE FILHO, H. **Estratégias para a compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LACERDA; A. P.; VIALLI, A. Auto-ajuda invade escritórios. **O Estado de São Paulo**, 7 nov. 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LE BOTERF. G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LENCASTRE, L. **Leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

LYOTARD, J. F. The post modern condition: a report on Knowledge. In: LYOTARD, J. F. **The postmodern condition**. Manchester University Press, 1984.

MARINI, A. **Compreensão da leitura no ensino superior: teste de um programa para treino de habilidades**. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo: São Paulo, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MARSICK, V. Learning the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, v. 38. p. 187-198, 1998.

MATOS. J. **Aprenda a estudar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MATTOS, A. 10% da população global faz compra on-line. **Folha de São Paulo**, 9 nov., 2005.

MERANI, A. L. **Natureza humana e educação**. Lisboa: Editorial Notícias, 1978.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. Toward a learning theory of adult literacy. **Adult Basic Education**, v. 6, n. 3, p. 115-127, 1996.

MICKLETHWAIT, J.; WOOLDRIDGE, A. **Os bruxos da administração:** como se localizar na babel dos gurus empresariais. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, C. R. S.; RODRIGUES, M. L.D. **Ler sem doer:** a formação de bons leitores. Belo Horizonte: AMAE Educando, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: Cortez-UNESC, 2000.

MOURA, M. J. **Uma memória:** história de leitura de professores de terceira e quinta série da cidade de Teresina. Tese de doutorado. Faculdade de Campinas, Unicamp: São Paulo, 1994.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of 'Ba': building a foundation for knowledge cration. **California Management Review**, v. 40, n. 3: Spring, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento da empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, F. O crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação no Brasil. **Tendências do Trabalho**, agosto. 1994.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. FERREIRO. E.; LERNER. D.; OLIVEIRA. M. **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. São Paulo: Atica, 2004.

OLIVEIRA. M. H. M. A. **A leitura do universitário:** estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PucCampinas. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, São Paulo, 1993.

ORLANDI. E. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A produção de leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H (Org.). **Estado da leitura.** Campinas: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2001.

PATRÍCIO, Z. M. et al. Aplicações dos métodos qualitativos na produção do conhecimento. In: ENCONTRO DA ANPAD, 22, 1999, Foz do Iguaçu. **Resumos dos Trabalhos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência.** Lisboa: Fundo de Cultura, 1967.



\_\_\_\_\_ et al. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: EPU, 1980.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teoria? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYONE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookmann, 2002.

RACHAL, J. Andragogy's detectives: a critique of the present and proposal for future. **Adult Education Quarterly**, Washington, v. 52, n.3, p. 210-227, 2002.

RANGEL, M. **Dinâmica de leitura para sala de aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

REA, L. M.; PARKER, R. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. **Management Learning**. Thousand Oaks, p. 299-316, 1998.

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

RÖSING, T. (Org.). **Do livro ao CD-ROM: novas navegações**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

RUIZ, J. Á. Estudo pela leitura trabalhada. In: RUIZ, J. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVIA, J.; YSSELDYKE, J. **Avaliação em educação especial e corretiva**. São Paulo: Manole, 1991.

SANTOS, A. A. A.; JOLY, M. C. R. A. Family Reading: Influence in children's vocabulary and school performance. In: CONGRESS OF PSYCHOLOGY FOR PROFESSIONALS IN THE AMÉRICAS, 1, 1997. **Anais...** Cidade do México: IMIFAP/AMEPSO, 1997.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. A importância da compreensão da leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SANTOS, A. A. A. Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 1, p. 6-19. 1991.

SANTOS, A. C. A. **Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino**. Tese (Doutorado). USP, 1998.

SCHEIN, E. Three cultures of management the key to the organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 38, n. 1, 1996.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers**. New York: Teaches College Press, 1997.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização**. São Paulo: Best Seller, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHARON, A. T. What do adults read. Educational testing services. **Research Bulletins**, v. 1, n. 28, 1972.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Atica, 1995.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1957.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SOUZA, L. M. C.; CARVALHO, S. W. **Compreensão e produção de textos**, Petrópolis: Vozes, 1995.

SVEIBY, K. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STEWART, T. **A riqueza do conhecimento: o capital intelectual e a nova organização**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SWIERINGA, J. Y.; WIERDSMA, A. **Becoming a Learning Organization**. Addison-Wesley, 1994.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 415-433, 1953.

TEIXEIRA, E. B. **Educação continuada corporativa: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico**. Dissertação (Doutorado em Engenharia da Produção)-UFSC, Florianópolis, 2005.

TESSARO, N. S. **Leitura na vida de universitários: estudo comparativo entre instituições de ensino superior**, Campinas, São Paulo: Alínea, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. v. 3, São Paulo: Atlas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

\_\_\_\_\_. **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999.

WITTER, G. P. **Leitura e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

WITTER G. P OLIVEIRA, M. H. História de leitores pós-graduandos em psicologia escolar. In: WITTER, G. P. **Leitura e universidade**, Campinas, São Paulo: Alínea, 1997.

WOOD Jr, T **Gurus, curandeiros e modismos gerenciais**. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Executivos neuróticos, empresas nervosas**. São Paulo: Negócios, 2002.

\_\_\_\_\_. **Abaixo o pop-management**. São Paulo: Negócio, 2003.

# APÊNDICES

## Apêndice A – Perfil dos sujeitos respondentes

Entrevistado	Perfil
ADM 01	É casado tem 40 anos, reside em Não-Me-Toque, passou a maior parte de sua infância no meio rural, no município de Mormaço. Tem nove irmãos, aos onze anos saiu do meio rural com a família e foi para o meio urbano onde, com quinze anos, começou a trabalhar para ajudar na renda da família. Terminou o segundo grau com 19 anos, teve uma pausa de dez anos para seus estudos. Com 28 anos iniciou o ensino superior em Administração e atualmente é encarregado comercial de insumos em uma cooperativa, buscando aperfeiçoar seus estudos até o momento.
ADM 02	É divorciado, tem 41 anos, reside em Passo Fundo, passou grande parte de sua infância no meio rural em Roque Gonzáles, tem só um irmão. Formado em Administração e Ciências Contábeis, atualmente é supervisor regional de um banco.
ADM 03	É separado, tem 44 anos, reside em Passo Fundo, passou parte de sua infância no interior do estado do Rio Grande do Sul, tem 4 irmãos. Formado em Administração, atua como propagandista de laboratório.
ADM 04	Solteira, tem 32 anos, tem mais um irmão, reside em Passo Fundo, passou grande parte de sua infância no meio rural no município de Sarandi. Formou-se em Administração e atualmente trabalha em uma fundação assistencial no setor financeiro.
ADM 05	Casada, tem 35 anos, reside em Passo Fundo, passou maior parte de sua infância na residência onde vive hoje, vem de uma família de quatro irmãos. Formou-se em Administração e atualmente trabalha em uma instituição de ensino superior como secretária executiva.
ADM 06	Casado, tem 32 anos, reside em Passo Fundo, viveu boa parte da sua infância no município de Chapada, no meio rural, sendo filho da diretora do colégio tem mais uma irmã; formou-se em Administração e atualmente atua em uma distribuidora de bebidas como encarregado de seção.
CON 01	Solteira, tem 37 anos, passou sua infância na cidade de Passo Fundo, tem quatro irmãos, formou-se em Ciências Contábeis e atualmente é gerente de negócios de uma agência bancária.
CON 02	Casada, tem 32 anos, reside em Não-me-Toque, passou grande parte de sua infância no meio rural deste município, vem de uma família de nove irmãos. Formou-se em Ciências Contábeis e atualmente trabalha em uma cooperativa como encarregada de compras.
ECO 01	Solteiro, tem 33 anos, passou grande parte de sua infância no meio rural no Paraná, teve um irmão já falecido. Formou-se em Ciências Contábeis e atualmente está desempregado.
SEC 01	Solteira, tem 30 anos, reside em Marau, passou boa parte de sua infância em Serafina Corrêa, no meio rural, tem uma irmã. Formou-se em Secretário Executivo e atualmente atua em uma grande empresa da cidade de Marau como secretária executiva da diretoria.
TEC 01	Solteiro, tem 26 anos, reside em Santa Cecília, passou toda sua infância no meio rural no município de Tapejara, Tem quatro irmãos. Formou-se em Tecnólogo em Cooperativismo e atualmente é gerente de negócios em uma instituição bancária vinculada a cooperativas.
VET 01	Tem 46 anos, reside em Passo Fundo, passou sua infância no meio rural de Passo Fundo, vem de uma família de sete irmãos, Formou-se em Medicina Veterinária e Administração de Empresas e atualmente é gerente da área de fomento de uma empresa de produtos alimentícios.

Quadro 4 - Perfil dos sujeitos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa (2005).

## Apêndice B– Instrução para participação no Teste Cloze

### INSTRUÇÕES

<b>Formação:</b> _____	<b>Sexo:</b> ( ) <b>Masc.</b>
<b>Idade:</b> _____	(...) <b>Fem.</b>

Preencha os dados solicitados acima. Este deve ser seu primeiro procedimento antes de responder o teste.

Este é um teste para observar quão bem você pode ler. Ele é composto de um texto obtido da revista *Veja*, sendo que foi retirada a quinta palavra e colocado um espaço em branco. Você deverá descobrir qual palavra foi retirada e escrevê-la no referido espaço. A palavra retirada pode ser uma abreviatura, data, pode ser uma palavra com hífen, como pode ser um número, mas na maioria das vezes uma palavra será o bastante.

Todos os espaços em branco são do mesmo tamanho, mas a palavra a ser colocada nos espaços poderá ser grande (administração) ou pequena (a). Esteja certo de que você escreverá somente uma palavra em cada espaço em branco.

Leia todo o texto antes de começar a preencher o teste. Tente preencher os espaços em branco, mas não tenha receio de pulá-los quando você não souber a palavra. Preencha primeiro os espaços cujas palavras você tem certeza.

Não tenha receio de adivinhar. O texto poderá ter passagens difíceis, mas também poderá ter algumas passagens fáceis. Quando você finalizar o teste, volte e tente preencher os espaços em branco que você deixou de responder. Não tenha medo de errar. Escreva de modo legível.

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice C – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### História de vida (história como leitor)

- Conte sobre alguma lembrança antiga que possui em relação a alguma leitura que realizou.
- E você tem alguma lembrança em relação à leitura feita fora da escola? Talvez em relação a algum jornal, livros e histórias infantis, livros de orações, gibis, revistas...).
- Você gostava de ler quando era criança? Com que idade aprendeu a ler?
- E você acha que as historinhas lidas na sua infância ou aquelas lembranças que você realizou antes ajudaram-no a aprender a ler?
- Você acha que alguma pessoa em especial o (a) influenciou na leitura que faz hoje?
- E hoje, nesse ritmo de vida que a gente leva, com muito trabalho, pressão de todos os lados, internet, você consegue dedicar quanto tempo à leitura?
- Para você qual é a função da leitura? (aprendizagem, lazer, fuga, estímulo, passatempo...).
- Apresenta dificuldades de leitura?
- Quais os tipos de leitura que mais lhe agradam?
- Que estratégias utiliza para assimilar a leitura? (faz esquemas, destaca palavras, faz resumo de texto, lê em voz alta, lê várias vezes o texto)
- Possui necessidade de leitura, devido ao seu trabalho? (textos de leitura profissional, análise política, contratos, leis...)
- Qual o principal fator que o (a) influencia a não ler livros?
- Comente sobre seus hábitos de leitura.
- Quando começa a ler, procura fazê-lo seguindo a sequência dos capítulos, desde o prefácio? Ou costuma ler partes como introdução e conclusão?

#### Contingências familiares

- Qual o nível de instrução dos seus pais?
- Lembra se seus pais possuíam gosto pela leitura?
- Qual o local, em sua residência, no qual você costumava ler quando criança?
- Seus pais costumavam ler para você quando criança? E contar histórias? Tem recordações desses momentos?
- Relate alguma história lida ou contada por seus pais ou pessoas próximas na sua infância.
- Você acha que o que influenciou o contato com o livro na sua infância foi a condição financeira da sua família? Ou foram outros fatores? Quais?

### Contingências acadêmicas

- Comente sobre sua vida, seus estudos, e sua formação acadêmica, optou por fazer um curso de pós-graduação nesse período.
- Por que escolheu um curso de pós-graduação em administração?
- No ensino médio você estudou em escola particular, estadual ou municipal, na sua maioria?
- Comente sobre sua experiência com a leitura durante o curso de pós-graduação. Foram indicados livros, textos, artigos nesse período?
- Você acha que em relação ao seu curso de graduação e à pós-graduação houve mais incentivo à leitura? Você sentiu-se mais motivado a ler?
- Quais os locais mais freqüentemente utilizados para estudar? Por quê?
- Qual livro você mais gostou de ler? Influenciou sua vida profissional? Por quê?
- Você poderia afirmar qual a indicação do período em que leu o último livro na íntegra para fins acadêmicos?

### Disponibilidade de material

- Com que freqüência você consegue ir à biblioteca?
- Costuma adquirir livros? Em livrarias, Internet, revisteira?
- Quando adquire livros, costuma emprestá-los para outras pessoas?
- Quando sente interesse em alguma obra, tem acesso fácil? (Através da biblioteca, livraria ou empréstimos com conhecidos)
- Lembra de algum livro nesse momento que gostaria de ter lido e por algum motivo ainda não conseguiu ler?
- Atualmente qual é sua maior fonte de informação?

### Perspectivas futuras

- Comente sobre o que pretende fazer em relação ao seu futuro no campo acadêmico e profissional, quais são suas expectativas, seus planos em relação ao seu futuro.

### Características pessoais

- O que pode comentar sobre você, quais são suas principais características pessoais?



## Apêndice D - Texto para aplicação da técnica de Cloze

### A era do administrador

Por que os Estados \_\_\_\_\_ são o país mais \_\_\_\_\_ -sucedido do mundo? Porque \_\_\_\_\_ um país que resolveu o \_\_\_\_\_ da miséria e da \_\_\_\_\_ econômica, ao contrário do \_\_\_\_\_? O segredo americano, e \_\_\_\_\_ você jamais encontrará em \_\_\_\_\_ livro de economia, é \_\_\_\_\_ os Estados Unidos são um \_\_\_\_\_ bem administrado, um país \_\_\_\_\_ por profissionais.

Dezenove por \_\_\_\_\_ dos graduados de universidades \_\_\_\_\_ são formados em administração. \_\_\_\_\_ é a profissão mais \_\_\_\_\_, é, portanto a que \_\_\_\_\_ o tom ao resto da \_\_\_\_\_. Infelizmente, o Brasil nunca \_\_\_\_\_ bem administrado. Sempre fomos \_\_\_\_\_ por profissionais de outras \_\_\_\_\_, desde nossas empresas até o \_\_\_\_\_. Até recentemente, tínhamos somente \_\_\_\_\_ cursos de pós-graduação em \_\_\_\_\_, um absurdo!

De 1832 a 1964 a \_\_\_\_\_ mais freqüente no \_\_\_\_\_ era a de advogado, e foi essa a \_\_\_\_\_ que exerceu a maior \_\_\_\_\_ no país, tanto que nos \_\_\_\_\_ a maioria de nossos presidentes até 1964. A \_\_\_\_\_ de 1964 acabou com \_\_\_\_\_ era do advogado e a \_\_\_\_\_, e tivemos a era do \_\_\_\_\_, que perdura até hoje.

\_\_\_\_\_ próximos dez anos isso \_\_\_\_\_ mudará. O Brasil já \_\_\_\_\_ 2300 cursos de administração, \_\_\_\_\_ 350 em 1994. Estamos \_\_\_\_\_ depois dos Estados Unidos e da \_\_\_\_\_. Administração já é hoje a \_\_\_\_\_ mais freqüente deste país, com 18% dos \_\_\_\_\_. Antes, nossos gênios escolhiam medicina, administração e direito, nessa ordem.

Há dez anos tínhamos apenas 200 000 administradores, e só 5% das empresas contavam com um profissional para tocá-las. O resto era dirigido por “empresários” que aprendiam administração no tapa. Por isso, até hoje 50% das empresas brasileiras quebram nos dois primeiros anos e metade de nosso capital inicial vira pó.

O que o aumento da participação dos administradores na gestão de empresas significará para o Brasil? Uma nova era muito promissora. Finalmente seremos administrados por profissionais, e não por amadores. Daqui para frente, 75% das empresas não quebrarão nos primeiros quatro anos da vida, e nossos investimentos gerarão empregos, e não falências.

Em 2010, teremos 2 milhões de administradores formados, e se cada um empregar vinte pessoas haverá 40 milhões de empregos novos. Será o fim da exclusão.

(..) Administradores têm pouco espaço na imprensa para defender suas idéias e soluções. Em pleno século XXI, sou um dos raros administradores com uma coluna na grande imprensa brasileira, e mesmo assim mensal. (...) administradores têm outra forma de encarar o mundo. Eles lutam para criar a riqueza que ainda não temos. Economistas e intelectuais lutam para distribuir a pouca riqueza que conseguimos criar, o que só tem gerado mais imposto e mais pobreza.

Se esses 2 milhões de jovens administradores que vêm por aí ocuparem o espaço político que merecem, seremos finalmente um país bem administrado, com 500 anos de atraso. Desejo a todos coragem e boa sorte.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> KANITZ, S. A era do Administrador. revista *Veja*, Editora Abril. Ed.1886- ano. 38, n. 1, p. 22, 05 jan. 2005.

## Apêndice E – Fragmentos de textos, por categorias

Padrão	Especificidades
<b>Categoria A – Lembranças da infância</b>	
Histórias infantis prazerosas	<p><i>Algumas coisas que a gente ouvia, que contavam, por exemplo, a história do Pequeno Polegar. [...] era mais os pais e os irmãos eu acredito assim (referindo-se a quem contava as histórias) ADM 01.</i></p> <p><i>Eu tinha um livro de contos, de historinhas, eu gostava muito de uma tal Fazenda do Chico Bolacha, quando procura nunca se acha, e tinha, daí eu decorava. Não lembro mais de cor, mas sabia que era uma fazenda né, então falava de enxada, falava de bicho, falava de cortar o dedo, bem a realidade nossa. Então era a leitura antes do colégio, que marca muito né, A Fazenda do Chico Bolacha. TEC 01.</i></p> <p><i>Tinha um livro que me marcou inclusive era “Pedro Sujo, Pedro Limpo”. Por Deus era esse o nome era como o Cascão, era de pintar, primeiro veio esse depois os Três Porquinhos não sei o que, Chapeuzinho Vermelho. SEC 01.</i></p>
Histórias infantis de causar medo	<p><i>Senhor Gigante, aquele que causava aquele medo na gente, eu não lembro se eu tinha tre ou quatro anos de idade, mas era uma coisa que causava medo e algumas outras histórias infantis. ADM 01.</i></p>
Leitura, imagens e histórias contadas	<p><i>A minha mãe lia alguma coisa e a gente mais deduzia pelas figuras que tinha, pelas imagens, inventava, tipo assim sabe, tinha uma figura, mãe o que está escrito? Então ela, tu via, claro que naquela época a gente acreditava piamente no que ela estava falando, mas hoje tu podes pensar e tu vê que ela criava aquelas histórias, aquelas coisas, ela inventava tudo aquilo a partir de uma figura. ADM 04.</i></p> <p><i>Tinha o pé de feijão, mas eu nem lia naquela época, mais olhava as figuras. CON 01.</i></p> <p><i>Pra nós assim ela contava muita historinha, histórias, não histórias lidas, histórias contadas que ela (referindo-se a mãe) contava, que os avós contavam. Histórias antigas e minha avó também, minha avó era mais aqueles causos de antigamente. Então não seria leitura lida num livrinho, não ela não lia, até comprava alguns pra gente, mas era mais história, história assim que mantinha aquele contato visual fazia encenação. TEC 01.</i></p> <p><i>O meu pai assinava uma revista, e nós não sabíamos escrever ainda, então nós pegávamos a tesoura e cortávamos todas as revistas dele, isso eu me lembro. Aí a gente montava aquelas imagens e ficava brincando, com autorização ou sem autorização deles, né. VET 01.</i></p> <p><i>Histórias que ela contava eram sempre de caçadas, de caça, mas o interessante que nas caçadas a vítima virava o, por exemplo, assim, a lebre, o veado, o cachorro sempre fugiam, coisa assim, então eram as que marcavam mais, talvez por nossa, por morar no interior aquela coisa toda. [...] Essas aí ela inventava o que me marca mais era isso. Eu acho que marca a imagem dela, a imagem gestual, aquela coisa. Ela contava histórias mesmo (referindo-se a mãe). ADM 02.</i></p>
Infância com oportunidades e incentivo de leitura	<p><i>O mundo da criança, que era uma coleção de livros, não sei se ainda existe, que tinha várias coisas interessantes. Mas eu particularmente pegava aonde é que tinha um livro exclusivo só de animais, olhava aquilo ali, todos os animais, de todos os países que existe no mundo aí, e um outro que era fazendo, aprendendo e fazendo, não me lembro, uma coleção justamente de fazer coisas de madeira, em papel, de criar coisas. Essa coleção era a que eu mais usava de criatividade, mas sempre, nunca faltou livro em casa, nunca faltou. ADM 06.</i></p> <p><i>Eu lembro que eu ganhei, era uma coleçãozinha que, naquela época vendiam de porta-em-porta. Daí, lá tinha Branca de Neve. Eram 6 livrinhos assim que a gente lia. CON 01.</i></p> <p><i>Uma tia minha, ela morava na cidade e ela levava para nós no interior os livrinhos e coisas que os filhos dela não ocupavam mais, passavam para nós. ADM 04.</i></p>
Infância com oportunidades restritas, pouco incentivo e pouca leitura	<p><i>Não, na verdade na minha infância era pouca leitura. Porque a gente morava para fora, cidade pequena, então não tinha muito daquela coisa assim biblioteca e coisa. O contato com os livros mesmo era na aula só. E minha própria família não teve muito, [...] então, não tinham aquela coisa de leitura, não teve aquela coisa de incentivo sobre leitura [...] eu também não tinha um incentivo para ler, aquela coisa que hoje tem, força, tem livro, naquela época não tinha muito disso, então começou por aí mesmo, mas começou na escola. ADM 03.</i></p>

	<i>A mãe e o pai sempre foram muito restrito, não tinham estudo, nunca tive incentivo da parte deles, mas quando pequenos, lembro dos livros de recortar, colar, pintar. SEC 01.</i>
<b>Categoria B - Fatores determinantes da não-leitura</b>	
Sobrecarga de atividades	<i>Indicação de bastante livro (referindo-se a pós-graduação), mas ai a gente está num ritmo diferente, hoje tem mais disciplina, teve uns 10 livros bons para cada disciplina, muita indicação, mas eu vejo assim, é difícil conseguir em cada disciplina, ler um livro ou 2, é aquela correria. Bastante artigos, o que foi o forte da pós. ECO 01</i>
Cansaço	<i>Toda vez que você chega em casa, você quer ler, mas está cansado. Então essa é uma questão. ADM 02</i> <i>Meia hora até chegar aqui, daí chega aqui (referindo a sua casa) vai comer alguma coisa, toma um banho e já está cansado, né, e eu que sempre fui de dormir muito tarde, de uns tempos para cá estava começando a ficar um pouco mais cansado. Cansado fisicamente, por causa da viagem, às vezes muito movimento, tensão (referindo-se ao trânsito) Então por isso que até perdi o embalo da leitura. ECO 01</i>
Falta de hábito	<i>Não, não tenho o hábito de ler livros, até porque assim, pela empresa que eu trabalho nós temos muita coisa pra fazer, então o tempo que eu chego em casa eu sempre recebo um monte de e-mail e tem um monte de coisa para fazer, que acaba não fazendo nem o que eles pedem. É assim, a gente recebe muita revista especializada dentro da empresa que eu trabalho, eu trabalho com laboratório, a empresa manda um monte, todo o dia a gente está recebendo um monte de livros e um monte de revistas.... Então o que, eu não tenho muito o hábito de ler, aquela coisa de um cara que pega e lê livros né, então eu tenho, aquela coisa de história de tempo é mentira, dizer que o cara não tem tempo, quem gosta de ler acha tempo, mas eu quando eu tenho um tempo de folga acabo vendo televisão ou mexendo na Internet [ ] Porque eu acho que o problema é que eu não fui despertado, aquela coisa assim, o gosto pela leitura. Então que se tem uma hora de folga, ao invés de fazer qualquer outra coisa ele vai ler. Eu se tenho um minuto de folga é voar para a rua. ADM 03</i>
Tempo restrito	<i>Mas o principal motivo de não ler mesmo é a falta de tempo, ou a ansiedade, ou stress que nos gera, porque eu não consigo ler se estou estressado, eu tenho que pegar o notebook que também é uma prisão. Esse notebook e celular isso é uma forma de aprisionar as pessoas de um jeito. Porque daí tu tá ali te vem na cabeça tu vai para o computador... Eu diria que o principal motivo de não ler hoje é o stress e a falta de tempo. ADM 06.</i> <i>Eu sinto falta às vezes de pegar uma revista que tem lá para ver e ficar divagando, mas ai tu fala, nesse teu ritmo tu não encontra muito tempo. TEC 01</i> <i>Se tivesse mais tempo leria mais, faço questão. [...] O principal fator é tempo ADM 02.</i> <i>Essa agitação que a gente vive, por exemplo assim, o trabalho exige bastante, então aqui a gente não lê, não tem esse tempo para leitura, nós temos uma empresa, eu acabo me dedicando lá, a minha família é grande sempre tem aquela movimentação assim, ai sobra pouco tempo pra leitura. CON 02.</i> <i>Teve várias indicações (referindo-se a livros e artigos) e a gente não conseguiu buscar todas, né, devido ao tempo restrito. basicamente o meu tempo era final de semana, não tinha como ser diferente. Algumas noites a gente dedicava pra isso, enquanto eu tava na cidade X daí eu ficava no hotel, não tinha compromisso a noite e se dedicava a fazer os trabalhos, a ler as apostilas e coisa assim. ADM 06.</i>
Preferência por outros entretenimentos	<i>Internet, é a que está mais próxima. [...] Mas eu gosto de TV, filmes. ADM 02.</i>
Desestímulo	<i>Daí o cara lê, e vai ver quando é por obrigação lê uma folha, acha que não é interessante. [...] se alguém te faz ler por obrigação e tudo isso é uma questão pessoal, se você vai ter que ler por obrigação, pra mim ele não vai ser tão proveitoso quanto se fosse ler por vontade. ECO 01</i> <i>Eu devia ler mais. Até pela questão falta de tempo[...]sinto dizer mas, não tenho uma rotina pra leitura, sou franca em dizer, não gosto muito de ler livro, não gosto de ler romances, ter que retirar da biblioteca. SEC 01</i> <i>Tenho a minha esposa que lê muito também, muito mesmo, então ela lê os livros e</i>

	<p><i>me conta. O código de Da Vinci, ela lê e me conta então me poupa o trabalho de ler. ADM 06.</i></p> <p><i>Não por falta de formação e de incentivo, mas por falta, acho que a minha característica mesmo de ser mais ativo, mais, querer fazer muita coisa ao mesmo tempo, então isso nunca me. Apesar de gostar, eu às vezes me vejo lendo, me programo para ler, mas eu confesso que qualquer coisa me tira a concentração e já passo para um jogo de bola. ADM 06.</i></p> <p><i>O livro 11 minutos de Paulo Coelho, falaram tanto, foi um parto para mim terminar. Só que eu não gosto de deixar pela metade, eu vou até o fim mesmo que não goste, só que assim eu esperava uma outra coisa do livro, mas normalmente se eu começar eu vou até o fim, mesmo que não goste. CON 01.</i></p>
Outras prioridades	<p><i>O preço dos livros, porque eu adoro livro. Eu acho muito caro e como tu é empregado, tu aquele salário, tu tem que meio priorizar algumas coisas. E hoje eu tenho um projeto que eu estou priorizando, né, então tu corta tudo o que puder cortar. CON 01.</i></p> <p><i>Se posso optar entre ler e outras coisas eu outras coisas [...]se eu tiver que ler alguém diz olha vamos fazer uma janta, eu vou pra janta. Na verdade antes da leitura tem algumas coisas. Se eu tiver que pesar eu vou fazer as outras coisas [...] talvez uma prioridade antes da leitura, talvez seja uma questão do hábito da leitura, hoje eu tenho o hábito já de ler o jornal, eu criei esse hábito, então talvez se eu tivesse o hábito de antes de dormir ler 10 minutos, é uma coisa que ... mas tu tá cansado capota. TEC 01.</i></p>
<b>Categoria C – Trajetórias de vida e leituras: hábitos e preferências</b>	
Revisitando o passado: leituras obrigatórias	<p><i>Eu lembro que eles indicavam e eu não lia nada.[...] meu negócio era fazer bagunça, chamar atenção, mas eu de ler assim, eu lia meio obrigado. O que precisava ler, se eu não lesse eu rodava, daí eu li, fora isso eu não lia mesmo. ADM 06</i></p> <p><i>Eu nunca gostei muito de ler, mas eu tinha que pegar às vezes porque minhas irmãs forçavam, para eu me entreter. ADM 03</i></p> <p><i>O meu hábito de leitura é por necessidade, eu me senti na obrigação de ter que ler, mas não é por, ainda não é por prazer. ADM 06</i></p> <p><i>Naquela época não tinha muito essa preocupação. Aquela época era, tem que ler tal livro até tal página, depois fazer uma provinha na aula, esse tipo de coisa e isso acaba prejudicando, acabas a criança fazendo forçado, não é pelo gosto, por vontade. ECO 01</i></p>
Compondo o hábito	<p><i>Eu pego um jornal assim não me flui, não sei se eu não aprendi a ler jornal, mas eu leio, as notícias que interessam. Vai pega aquelas notícias que te interessam mais e lê. ADM 02.</i></p> <p><i>No trabalho, primeiro eu gosto de fazer a leitura na parte da manhã. ADM 02</i></p> <p><i>Primeira coisa que faço quando chego aqui, ligo a Internet, leio o Correio do Povo, Zero Hora, dou uma olhada nas manchetes vejo se tem algo, aí leio, chega uma coisa e outra [...] gosto de ler revistas, daí sim, revista exame, gosto bastante, a empresa tem assinatura e tem rodízio, chega primeiro para a diretoria então o primeiro contato é comigo, levo pra casa, dou uma olhada geral. SEC 01</i></p> <p><i>A Veja é semanal, a Exame é quinzenal e a Você SA é mensal, daí às vezes embolava, quando terminava de ler uma já vinha à outra, principalmente a Veja. Apesar eu tenho o costume de sentar assim, começo e paro, dificilmente eu paro de ler no meio assim, guardo para ler no outro dia. Geralmente eu começo a revista e vou até o final. ECO 01.</i></p> <p><i>Sinceramente eu assim coisas mais direcionadas a trabalho, aula, é realmente, eu tenho que fazer, daí eu vou ler. Uma coisa mais como distração assim, daí eu leio num sábado de tarde, ou antes, de dormir. CON 02.</i></p> <p><i>Eu gosto muito de livros de, não diria auto-ajuda, esses de mais, por exemplo, do estilo do Popcorn (referindo-se ao Relatório Popcorn de Faith Popcorn) esses eu li quase todos, dessa linha, esses de poder de negociação, fazer amigos, como influenciar pessoas, o corpo fala, esse tipo de livro eu gosto de ler, são os únicos livros que eu gosto de ler. ADM 06.</i></p> <p><i>Tem um que eu estou lendo, é de marketing [...]uma pessoa estava com esse livro e ele me chamou atenção, que é um livro bem rápido, peguei ele ali e em uma hora e pouco eu li 50 e poucas páginas, a semana passada, bem interessante o livro, bem objetivo, bem simples. ADM 01.</i></p>

	<p><i>Hoje eu tenho o hábito de todas as manhãs ler um pouquinho, nem que seja meia hora, jornal, ver o que está acontecendo e tal e hoje é hábito. TEC 01</i></p> <p><i>Não, ultimamente assim eu leio um pouco mais. O último romance que eu li ele chama O advogado do . (ficou pensando)(Johan Grishaw).[...] . Mas eu tenho lido, cada dois ou três meses eu consigo terminar um livro. ADM 02</i></p>
Leituras motivadas por indicação	<p><i>Quando alguém comenta, oh aquele livro é bom. Então é indicação, indicação principalmente de pessoas, não esse livro é mais ou menos nessa linha, aquele naquela, isso motiva a ler.VET 01</i></p> <p><i>Na maioria são livros ligados não digo diretamente, mas indiretamente, alguém comenta, os mais vendidos, aquela coisa, então chama a atenção, porque na verdade não deve ser do nada para ser mais vendido. TEC 01</i></p>
Leituras em função de exigências profissionais	<p><i>As vezes a gente atropela muita coisa e se mantém leituras específicas ligadas ao dia-a-dia do trabalho, então pega jornal, lê a parte econômica, alguma coisa de esportes, política, mas aquela coisa que se torna até mecânica. TEC 01</i></p> <p><i>Pra mim não é lazer, ao mesmo tempo é trabalho, mas é gostoso tipo contrato, eu preciso ler, voltar, ler e reler. SEC 01</i></p> <p><i>Na verdade todo o meu tempo de leitura tem sido exclusivamente para as normas do meu trabalho. CON 01.</i></p> <p><i>Esses dias até tava dando uma corrida para ver o que me interessava, os assuntos então, assim a própria exigência, revistas mais direcionadas assim para a nossa área de atuação. CON 02.</i></p>
Leituras em função de exigências acadêmicas	<p><i>Como eu tinha bolsa, eu busquei sempre pegar temas assim mais voltados para minha área, pro banco, mesmo porque a gente entrega agora o artigo pra eles e tal, alguns trabalhos, então o que acontece, eu sempre procurei focalizar mais alguma coisa relacionada com minha atividade.. CON 01</i></p> <p><i>Faz ai 7 anos que eu venho estudando né, a leitura que eu mais me dedicava era relacionada ao que eu estava estudando. CON 02</i></p> <p><i>Eu gosto de ler mais artigo, coisas mais rápidas. ADM 05</i></p>
Leituras em função de vivência situacionais	<p><i>Depois da minha separação leio muito livro de auto-ajuda também, faz parte, quando você enfrenta uma situação mais marcante eu acho que isso é natural. ADM 02</i></p> <p><i>Agora eu estou lendo alguma coisa sobre logística, ah, fiz um treinamento sobre logística, eu quero saber mais sobre logística, então eu vou nesse foco. CON 02</i></p>
Leituras do viver cotidiano	<p><i>Eu estou terminando agora aquele “Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor”. Acho muito interessante ele, tanto para a vida pessoal e profissional também. VET 01</i></p> <p><i>Eu estou numa linha tipo “O monge executivo[...] eu li todos esses livros do Leo??? Kar... fiz o curso de .... Karner(?) TEC 01</i></p> <p><i>A leitura hoje é atualização principalmente, até porque a gente está todo dia conversando com pessoas, alguém vai te questionar, alguém vai comentar e no mínimo tu não pode ficar ah, pois é, tu tem que Ter um nível, então para mim ela dá um suporte muito grande, porque talvez ai eu posso colocar uma opinião minha, mas usando o pensamento de um economista, pensador e tal, ou o contrário[...]tu forma opiniões, dá segurança ela é atualização. TEC 01</i></p> <p><i>Eu estou lendo o Eduardo(?) Tevah agora A evolução ou revolução, até ele deixa um parêntese no livro para a gente ter que decidir, se a gente quer ler o livro ou tem que fazer uma revolução total e começar do zero. TEC 01</i></p> <p><i>Eu gosto de leituras de revistas, jornal, matérias assim mais ligada ao negócio da gente, mais assim técnica, vamos dizer assim, gosto muito então do jornal, isso se eu tenho uma oportunidade eu estou lendo alguma coisa, mas mais esses informativos. ADM 01</i></p> <p><i>Estou terminando de ler agora, e do Roberto Shinyashiki o último dele Herói de Verdade eu estou terminando de ler. Que mais que eu lembro assim Um cadesista nos seus sonhos(?) do Augusto Cury... Tu tem que me lembrar do escritor (risos). ADM 02</i></p> <p><i>Hoje de manhã eu acordei e li, que é só uma folha assim a que eu li hoje era a meditação da mulher sabe, que fala pra gente que trabalha problemas que a mulher enfrenta, mas tudo voltado pra religião, coisas que acontece, eu leio todo dia, sempre que eu posso tá do lado da minha cama. ADM 05</i></p> <p><i>Eu gosto muito de ler, livro assim relacionado com espiritualismo, gosto muito disso ai,</i></p>

	<p><i>mas basicamente hoje está em função do meu trabalho. CON 01</i></p> <p><i>Faz uns 15 dias eu acho que eu comprei um livro, um livro novo sobre gestão e estratégica que é um livro sobre Balance score card, que é um sistema que você deve conhecer, que no Brasil. [...] traz muitos exemplos de empresas brasileiras, que tiveram sucesso utilizando esse sistema. Então é algo, que nem eu disse, é algo que eu acredito eu vou ter mais prazer em ler, pelo conhecimento, por conhecer, não por uma obrigatoriedade. ECO 01</i></p>
Leituras por preferências pessoais	<p><i>E um livro assim que eu gostei muito, esse já faz um pouquinho de tempo, foi a Casa dos Budas Ditosos, sobre os sete pecados capitais... que contava a história de uma senhora até então... deixa dúvida se era uma história real, se era uma imaginação da cabeça do autor. Mas o livro é muito bom. ECO 01</i></p> <p><i>O tipo de leitura que gostava de ler era livros da Daniele Steell, li todos os livros dela, não gosto de livros de auto-ajuda e nem espírita, não acredito. Estive lendo uma reportagem se livros de auto ajuda fossem tão bons...ADM 05</i></p> <p><i>Eu gosto de ler muito livro espírita. ECO 01</i></p> <p><i>Gestão, gestão entre pessoas, processos e auto-ajuda e psicologia.(referindo-se aos hábitos e leituras que o agrada). VET 01</i></p>
Leituras deixadas para depois	<p><i>Tem o Peter Druker,. o Peter Druker que eu quero ler ele mas acabo sempre colocando outro na frente. ADM 02</i></p> <p><i>Eu estou lendo a Magia dos grandes negociadores, do Alberto Júnior... Júlio... que é presidente da HCM hoje, do Brasil. É um livro interessante, um pouco mais técnico, fala de algumas técnicas, de algumas formas, é o livro que eu estou lendo já faz um, já tá meio travado, faz uns dois meses já que eu estou pra ler este livro e não está destrinchando, mas agora até o final do ano vou terminar de ler, nem que eu fique dia 29 lendo, até dia 31 eu termino. ADM 06</i></p> <p><i>Tem é um livro que todo mundo já leu só eu que não. Que é Violetas na janela. Todo mundo fala nesse livro e eu não li. Sempre me vem a cabeça e eu acabo sempre deixando de lado. CON 01</i></p>
<b>Categoria D - Contingências acadêmicas</b>	
O despertar da consciência para a leitura	<p><i>Eu só me conscientizei de que eu precisava ler, depois de formado no 2º grau, quando eu iniciei a faculdade que eu tive a consciência, ou melhor, quando eu estava finalizando o 2º grau, que eu tive a consciência de que necessitava da leitura e de buscar informação, mas isso foi porque eu me conscientizei, após muito esforço da minha mãe, eu me conscientizei de que eu precisava fazer isso. [...] Daí eu vi ali que era melhor eu estudar um pouco. Daí que eu comecei a estudar, comecei a ler, comecei a buscar.[...] Eu não tinha a consciência plena do negócio, mas já comecei a me dedicar um pouco mais por necessidade.[...] devido a essa necessidade consegui estudar, a me dedicar, a ler um livro, a estudar pra prova, foi devido a essa necessidade. ADM 06</i></p> <p><i>Eu não gostava muito de ler, mas assim eu sempre admiro as pessoas que gostam e quando eu era pequena eu sempre queria, Ah não! Vou ser advogada, quero estudar direito, depois eu comecei, Bah! mas precisa ler bastante né, e ai eu pensei assim, eu vou ter que aprender a ler, aprender a gostar de ler. CON 02</i></p> <p><i>Foi mais na faculdade que eu descobri a leitura, o segundo grau, não me motivou pra leitura[...]O professor N, não me esqueço dele, tinha que ler bastante. Acho que foi ele um dos que me fez gostar bastante da leitura. Comecei a gostar da disciplina dele. Assim entender da organização, porque que precisava ler, foi ali. SEC 01</i></p> <p><i>Comecei a ler mais, até na própria faculdade, meu curso que eu fiz de Curso X, eu lia para ir bem na faculdade, livro direcionado. Ai 5 anos depois, depois de formado em veterinária, que eu decidi fazerCurso X2 e um pouco antes disso, eu decidi ler bastante livros. Comecei a ler diversos.[...] Nesse tempo, ai sim eu lia bastante livros, lia mais, 2-3 livros por mês. Então eu sentia que a medida que eu ia lendo parecia que dava uns estouros na cabeça, abria os horizontes. VET 01</i></p> <p><i>Li, mas eram coisas bem técnicas (referindo-se a graduação) Karl Max esses tipos de coisas eu li, não livros assim todo, mas partes que mais interessavam, que mais precisava.[...] Teve indicação de livros, teve, mas eu não lia nada. ECO 01</i></p>
Formação Universitária e a questão da leitura	<p><i>Na minha graduação, eu lembro até hoje, no primeiro semestre, a professora que deu Introdução ao português, eu acho que era na época, e ali que eu conheci Paulo Coelho. Foi no primeiro semestre que a gente leu o livro Alquimista, amei aquele livro. A partir dali o que vinha de Paulo Coelho comecei ler. Então assim, era uma</i></p>

	<p><i>coisa que o que os professores indicavam para a gente eu lia, sinceramente, eu lia o livro, não me detia a pular páginas. ADM 04</i></p> <p><i>Eu li assim alguns livros na graduação, mas faz tanto tempo. ADM 03</i></p> <p><i>Se você gosta de ler, você tem o hábito, você realmente lê as indicações que eles dão (referindo-se aos professores) Agora quem não gosta, quem não tem o hábito, não tá nem aí, não lê. Tipo assim pega um traço aqui, um traço ali. A gente vê isso entre os colegas. ADM 04</i></p> <p><i>A graduação exigiu mais (referindo-se as leituras) ADM 01</i></p> <p><i>Na época que fiz era Administração Rural, era diferente, não lembro o que li, mas eu lia mais livros que hoje. Lia bem mais, precisava era outra fase. ADM 05</i></p> <p><i>Na graduação tu acabava lendo mais, pegar um livro para ler, na fase do estágio, principalmente na Administração[...] você acabava lendo mais. ADM 02</i></p> <p><i>Na graduação, nós tinha bastante leitura sim. A gente pegava, mais aquela questão de polígrafos, polígrafos. Eu me lembro bastante da parte de sistema de informações. SEC 01</i></p> <p><i>O forte da graduação foi a literatura específica do cooperativismo[...]durante a graduação, por exemplo assim, leituras que eu fazia, tudo relacionado ao cooperativismo, então o que me chamou atenção eu lia[...] livro relacionado ao cooperativismo, livros mais específicos, livro de crédito, talvez acho que não tenha tanto literatura, mas tem muita literatura sobre cooperativismo, e foi o forte. Administração eu li um ou dois, de teoria básica. TEC 01</i></p>
<b>E - Pós-graduação e a leitura</b>	
Leituras de livros	<p><i>A pós a não ser o trabalho de conclusão, li três ou quatro livros ou usei, li boa parte desses livros para fazer alguns trabalhos, mas a exigência foi pouca. ADM 01</i></p> <p><i>Deixa eu ver, eu li mais na área também que eu fiz o meu trabalho. Eu li um livro indicado pelo professor de recursos humanos. CON 02</i></p> <p><i>Eu li uns livros que eu andei lendo, mas era mais em função até de fazer o trabalho, em partes, aquela coisa, tem um monte de livros aí, mais por partes mesmo. ADM 03</i></p>
Leituras de artigos	<p><i>Li polígrafos, muitos artigos, o único foi um professor que mandou ler três livros que te falei, mas acabei lendo inteiro só um ADM 05</i></p> <p><i>Bastante artigos, ... o que foi o forte da pós[...]Olha eu li mais pra questão de fazer o artigo. Lia assim o material, o material era muito bom, então o material sim a gente lia, o material da pós. TEC 01</i></p>
Leituras de apostilas, polígrafos e ...	<p><i>Utilizei (referindo-se a leitura) mais assim foi para fazer o projeto e o artigo final.[...] Até indicavam, mas deixavam livre.[...] foi muito mais em função de internet e coisa assim. Os trabalhos eram mais dinâmicos, eu achei assim, não precisava muito embasamento teórico. CON 01</i></p> <p><i>A pós-graduação funciona muito com apostila, então é muito jogada assim, então é claro você tem na ementa ali você tem a bibliografia pra complementar aquilo que está na apostila ECO 01</i></p> <p><i>Li alguma coisa para pós-graduação, tem três que li que o professor indicou na pós-graduação ele mandou assistir filme e ler ...Quem mexeu no meu queijo ... ai meu Deus não lembro os outros. ADM 05,</i></p> <p><i>Ai mais na pós. apesar de ter muito menos tempo para ler.[...] sentia a necessidade de foliar as apostilas, buscar, olhar, entender se não perdeu nada muito importante, de ver como é que estavam as coisas, então se eu for fazer proporcional, eu acho que me dediquei mais na especialização, em termos de leitura ADM 06</i></p>
<b>Categoria F - Contingências familiares</b>	
Leituras em família	<p><i>Histórias da bíblia minha mãe sempre lia pra nós, ou a gente acabava lendo, ela não inventava era mais de ler, era assim pra nos não ler a bíblia que nos éramos crianças a gente lia esses fascículos[...]Jo que mais minha mãe costumava ler era livro de igreja, coisas assim coisas religiosas. ADM 05</i></p> <p><i>Isso é um vício que peguei do meu pai[...] as palavras cruzadas, sempre me chamava pra fazer até hoje no domingo de manhã, quando pego o jornal dou uma passada para ver as manchetes, mas as palavras cruzadas eu me dedico. SEC 01</i></p> <p><i>A leitura a gente aprendeu quase em casa, mas no meu caso eu via meu irmão mais velho que ia na escola fazer os temas, e a leitura me despertava. TEC 01</i></p> <p><i>Tinha gibi eu lia mais não gostava muito meu irmão mais velho tinha e eu lia. ADM 05</i></p> <p><i>Lá de casa, minha mãe, minha irmã, todos lêem por prazer, por gostar mesmo da</i></p>

	<p><i>leitura, de entrar naquele mundo e ficar [...]A minha irmã sim, sempre adorou ler, até hoje lê muito, a minha mãe lê muito, mas como a minha mãe não ficava muito conosco, que fazia esse papel era a tata. Realmente antes de ler eu me lembro, eram contadas histórias, a gente lia livrinhos, eu até gostava um pouco, mas o meu forte mesmo de ler era Gibi, eu li muito Gibi. ADM 06</i></p> <p><i>O meu pai tinha o hábito da leitura, isso o meu avô fala ele lia muito, ele devorava muito e tinha o hábito noturno também, ele dormia até meio dia e de noite passava a madrugada inteira lendo. Diz que lia muito, era livros, livros e livros. ECO 01</i></p> <p><i>Eu as histórias assim eram as minhas irmãs que contavam, até para me entreter. E como eu tinha duas irmãs mais velhas as histórias eram elas que me contavam. ADM 03</i></p> <p><i>Sim, eu tinha um irmão mais velho que lia muito. Ele era da Universidade X, ele chegou a ser professor da Faculdade, mas ele lia muito, ele lia demais. VET 01</i></p>
<p>Família incentivadora</p>	<p><i>Eu acho que na verdade, o meu pai sempre apoiou, mas a gente vê o desejo maior da mãe, eu acho pela fato dela ver ela se formando na pessoa dos filhos.[...] Então eles são os maiores incentivadores. ADM 02</i></p> <p><i>Pelo fato de minha mãe estar ligada a essa área didática, ela sempre nos incentivou muito, nos comprava livrinhos, essas revistinhas animadas, essas que tem as historinhas com CD, com disquinhos, no caso eram os discos vinil na época, a gente sempre teve muito acesso a isso. ADM 06</i></p> <p><i>Minha mãe comprou pra nós, sempre tivemos assim, sempre assinou, tinha aquela revista nosso amiguinho ela assinava, fazia assinatura. ADM 05</i></p> <p><i>A mãe sempre dava um jeitinho e comprava os livrinhos religiosos para nós, sempre tinham em casa, tenho até hoje, acredita? ADM 05</i></p>
<p>Pais interessados pelo estudos dos filhos</p>	<p><i>Meus pais eles mesmo não tendo instrução elevada, ou não incentivando leitura ou coisa assim, antigamente era assim, era diferente, eles não tinham essa noção dessa importância, mas percebia-se assim que eles tinham uma preocupação em a gente estudar. ADM 02</i></p> <p><i>Eu lembro uma frase que ele falou uma vez:- Posso não ter coisas para te dar mas teus estudos até onde tu precisar eu vou te ajudar-. Ficou muito marcado pra mim. ADM 02</i></p> <p><i>Mais era os temas, ele era mais interessado (refere-se ao pai), minha mãe tinha pouco estudo, mas procurava saber, questão de notas essas coisas e tal. SEC 01</i></p> <p><i>Não eles não gostavam de ler, incentivam pra gente estudar isso eu me lembro. [...]Então isso, desde pequenos eles disseram; - Os nossos filhos vão ter faculdade-VET 01</i></p> <p><i>Eu acho a preocupação dela era da escola mesmo, tem que estudar, tem que passar e coisa e tal. ECO 01</i></p>
<p>Família indiferente ao hábito da leitura</p>	<p><i>Não, não lembro de vê-los lendo um livro (referindo-se aos pais). ADM 01</i></p> <p><i>Com certeza não possuíam, não recorro de ter incentivo deles para ler. ADM 03</i></p> <p><i>Éramos de classe média, meu pai era um gerente, tinha uma boa situação financeira, poderia adquirir livros também, acho que foi mais porque eles não tinham o hábito da leitura. SEC 01</i></p> <p><i>A gente nunca teve ajuda assim dos pais, nem tinha como é porque eles nunca tiveram esse hábito. CON 01</i></p> <p><i>Em casa eu sei que não se lia, eu pelo menos não fui incentivado assim para a leitura. ADM 02</i></p> <p><i>Normalmente meus pais compravam, nunca leram assim, ficaram em função de colégio. CON 01</i></p> <p><i>Mas eu nunca tive um acompanhamento assim, - Ah! vamos fazer o tema junto!, ah!- vamos ler isso aqui, eu vou ler para ti. [...] Eles (os pais) nunca acompanharam quanto tu tá tirando, como tu tava, vamos fazer o tema. CON 02</i></p> <p><i>Não tenho muito da lembrança disso, nunca foi assim uma coisa que me lembrasse pelo menos de contar histórias, claro que alguma historinha aqui, minha tia-mãe, contava, mas nada assim de pegar livrinho de historinha e ficar contando. ECO 01</i></p> <p><i>Meus pais tinham coleções de livros, revistas, enciclopédias e tudo e eu nunca lia, até achava porque eles não me incentivavam. VET 01</i></p> <p><i>Aqui em casa meu pai nunca foi muito de ler, meu pai sempre foi muito de assistir tv, o jornal de domingo era sagrado. ADM 05</i></p>
<p>Família com</p>	<p><i>A minha família, a mãe e o pai sempre foram muito restrito, não tinham estudo, tive</i></p>



condições limitadas	<p><i>mas tive incentivo da parte deles. SEC 01</i></p> <p><i>Eu trabalhava bastante desde pequeno, então desde 5-6 anos a gente trabalhava direto na lavoura. Então durante o dia era só trabalho e de noite, no início não tinha luz, a gente tinha que dormir. E depois eu estudava a noite também, voltava meio cansado, isso atrapalhava. VET 01</i></p> <p><i>Na minha infância não tinha condições de comprar um livro, então assim os meus pais não tinham e aí ou senão esse aí é muito custo. A gente não tinha esse acesso aos livros que se tem hoje. CON 02</i></p>
<b>Categoria G - Acesso às obras</b>	
Biblioteca como recurso disponível	<p><i>Aqui na cooperativa temos uma biblioteca também que todo o meu material, livros que eu precisei para fazer agora meu trabalho de conclusão, todo material eu peguei aqui. ADM 03</i></p> <p><i>Na biblioteca, esses dias até tava dando uma corrida para ver o que me interessava. CON 02</i></p> <p><i>Olha na biblioteca daqui da X, pra não dizer que eu não fui, fui no final do meu curso para buscar material para mim, pro meu projeto. ADM 06</i></p> <p><i>Fica pertinho, a biblioteca da X, até os nossos trabalhos, ah logística esses dias a gente teve que fazer alguma coisa fora, a gente vai ali. A própria Cotrijal tem uma biblioteca assim bem diversificada. CON 02</i></p> <p><i>A gente ficava apelando para a biblioteca, Internet e biblioteca, tinha uma prova um concurso interno aí no banco e aí tinha umaimensidão lá de literatura, aí eu e um colega saímos e fomos lá na biblioteca da Universidade X, procurar os temas que a gente precisava. Mas as bibliotecas, não sei, hoje elas estão muito mais equipadas. ADM 02</i></p> <p><i>Eu freqüentava bastante (referindo-se a biblioteca) olha eu ia umas duas vezes por semana, mas sempre estava com cinco à oito livros em baixo do braço. Até que uma vez fui multado, esqueci os livros. VET 01</i></p> <p><i>Eu acho que eu fui umas duas vezes lá. Mas fui mais lá para pegar os livros e coisa assim, mas freqüentar, não tenho o hábito (referindo-se a biblioteca). ADM 03</i></p> <p><i>Olha, sinceramente, ir à biblioteca, agora em relação a pós, eu fui, mas a maioria, grande parte dos livros a gente não encontra. ADM 04</i></p>
Livrarias	<p><i>Eu tenho, nós temos a livraria X, eu até pelas condições da gente, se é um livro que você tem que usar ele por mais tempo para fazer um trabalho, daqui um pouco eu adquiro. ADM 03</i></p> <p><i>Esse que eu comprei fui na Livraria X na Brasil ali, não tinha e demorava não sei quanto tempo para vir, só por encomenda. Daí, fui na Livraria Y e eles pediram num dia no outro tava lá. ECO 01</i></p> <p><i>Então assim aquele livro, por exemplo, do autor X, que é professor, de São Paulo, não tem, era edição esgotada. Então liguei para a X, a Livraria Y, daí a gente ligou para uma livraria direto em Porto Alegre. Então alguma coisa a gente tem uma certa dificuldade. Livros esgotados é um grande problema. ADM 04</i></p>
Eventos (feiras do livro, Jornadas, palestras, seminários)	<p><i>Comprei não nessa Jornada, na outra, comprei depois eu comprei outro para ter um lá e um aqui (referindo-se a compra de dicionário). ADM 05</i></p> <p><i>Mas sempre tem, por exemplo, a feira do livro, que a gente sempre vai lá dar uma olhada, ver se tem alguma novidade. ADM 06</i></p> <p><i>Feira de livros eu gosto de ir, livraria muito pouco, porque se eu entro quero comprar. CON 01</i></p> <p><i>Mas esses dias [...] numa palestra do Eduardo Tevah, ele estava vendendo 2 livros daí eu comprei, 2 pra mim, 2 para meu irmão, 2 para não sei quem. Mas eu acho que é em média de 100 reais, acho que é isso. ADM 02</i></p>
Cadastro em editoras	<p><i>Eu sou cadastrado já em algumas editoras, que tu recebe todo os dias promoções de livros, via e-mail, então tu acaba deixando de ir às livrarias. ADM 06</i></p>
Fontes ignoradas	<p><i>Têm alguns (referindo-se aos livros), mas são mais na área espiritual ou coisa desse tipo, que a gente houve falar aí você não encontra mais, por terem sido cortados do mercado, ou esgotado, faixa preta, não é faixa preta, mas livros que parece são proibidos, você não encontra mais. Então esses às vezes têm alguns títulos que eu não sei onde buscar. VET 01</i></p>
Fontes duvidosas	<p><i>A gente recebe todas as apostilas impressas, inclusive pedaços, partes de livros, um livro ou 2 xe..., não dá para falar aqui né, a gente teve acesso direto. ADM 06</i></p>
Aguardando	<p><i>Eu quero ler aqueles livros que te falei o Monge e Executivo e o Código da Vince,</i></p>

providência alheia	<i>ficaram de me trazerem e não me trazem...ADM 05</i>
Livro como presente	<i>Tem uns livros que a gente tipo ganha da empresa, o último livro agora que a empresa deu, porque todo final de ano a empresa dá um livro para todos os gerentes, o último que eu li foi O monge e o executivo, que é um livro famosíssimo, que foi traduzido para não sei quantas línguas, todo mundo lê. ADM 06</i> <i>Eu costumo dar livros de presente, não só no Natal, uma data, aniversário. ADM 02</i>
<b>Categoria H - Investimento em material de leitura</b>	
Investimento em assinaturas	<i>Eu assinava a veja, lia inteira, a situação está meio feia, pra todo mundo [...] assinei porque a VOCE SA, fala de empresa, de ética, de coisas assim. Tem uma revista que assino a você SA é uma revista nova, VIP de vez em quando. ADM 05</i> <i>Meu avô tem assinatura da Veja, mas eu tive a assinatura da Veja, Você SA(?) e da Exame, que eu trabalhei na editora Abril, eu era gerente de área aqui em Passo Fundo, então recebia revista de graça, não precisava nem pagar, né. E depois quando eu sai até, quando fechou a editora aqui em Passo Fundo, daí eu fiz assinatura dessas 3 revistas, só que também era assim. ECO 01</i> <i>Eu tenho a revista Você SA que eu acho até que é um investimento em vão, porque eu não consigo ler todas que chegam, você quer ler uma semanal, uma que é mensal. ADM 02</i>
Investimentos por etapas	<i>Parte dos livros eu pego emprestado com amigas que tem já, ou pega através de estudantes de outras universidades, outras faculdades. [...] este último mês eu comprei três livros, então estou com três, agora, este ano sinceramente eu não vou comprar mais nada[...] eu acho que umas duas vezes por ano eu procuro comprar alguma coisa. ADM 04</i>
Investir por investir	<i>Tem gente que gosta em investir em roupas, eu gasto em livros. Se eu vejo um livro e me agrada eu vou lá e compro. Nem todos eu consigo ler, mas tento, né [...] Eu sempre comprei livros, tudo que é livro tipo esse que eu tenho aqui. VET 01</i>
Investimento por cotas	<i>Eu acho que somado assinatura de revistas, jornais e livros assim uns 50 ou 55 reais por mês (referindo-se ao investimento mensal). TEC 01</i> <i>Eu investi agora 60 reais nesse (referindo-se a um livro) porque eu achei interessante por causa do meu trabalho, porque a empresa, não vem o caso assim, algumas mudanças que eu tinha em mente que tinha que fazer, e eu precisava ter um embasamento mais teórico assim, uma base, alguma opinião pra fazer algumas mudanças. ECO 01</i>
Investimento suspenso	<i>Às vezes até compro, mas sempre pouco, não tenho costume de investir não. ADM 03</i> <i>Não gosto de gastar com livros. [...] o problema é a situação financeira mesmo. ADM 05</i> <i>Eu tinha assinatura da Nova até o ano passado, depois cortei. Tinha assinatura de Zero Hora. CON 01</i>
<b>Categoria I - Fontes de informação acessadas</b>	
Internet	<i>As informações que eu mais uso, do dia-a-dia no trabalho na própria Internet, ou por e-mail com os colegas e até com alguns professores às vezes, nem tanto, mas com colegas mesmo. Colegas e colaboradores que trabalham comigo. Eu preciso assunto tal eles passam por e-mail para a gente, para a gente discutir juntos. VET 01</i> <i>Hoje tem o recurso da Internet que é recurso infinito de informações. [...] Nesse último tempo, a gente tem recorrido mais a Internet do que a livreria, até por questão de tempo. ADM 06</i> <i>Internet, infelizmente é assim, mas hoje em dia é assim, se não for assim já não é informação tão rápida. ECO 01</i>
<b>Categoria J- Perspectivas futuras</b>	
Sobrevivência profissional	<i>Eu gostaria de fazer um mestrado, mas eu sei que é, o formato do mestrado hoje ele é meio complicado pra gente, trabalhar e fazer o mestrado ao mesmo tempo. Eu não gostaria de fazer nada que tivesse que abandonar o meu emprego. Então nesse momento, a não ser que chegasse aquele mestrado um pouco mais, sei lá, a distância, um pouco mais pausado [...] Mas eu gostaria de fazer um mestrado. ADM 02</i> <i>Primeiro lugar manter-se no mercado, é o primeiro e primordial e ser um profissional realmente capacitado, sempre atualizado, claro que 100% ninguém acredita que seja, mas sempre buscar informação, sempre buscar o melhor, fazer o melhor. ADM 04</i> <i>Estou esperando alguma delimitação da empresa pra ver o que vai acontecer, eles</i>

	<i>estão com bastante planos agora para 2006, deixar alguma coisa mais aberta, porque eles não tem ..... determinado. Eu estou um pouco esperando. SEC 01</i>
Investimento na qualificação pessoal	<p><i>Mestrado eu tinha intenção de fazer, mas trabalhando é impossível, do jeito que eu trabalho eu não consigo fazer, então eu acho que talvez eu faça uma outra pós, uma outra área, tentar o marketing que fica bem dentro da minha área. ADM 03</i></p> <p><i>Nós temos programado uma pós-graduação para o ano que vem. É assim administrativo, agro-negócio, mas é bem na área administrativa, vai envolver recursos humanos, então tá programado já, vai ser 3 anos, aula a cada dois meses, começa agora em março [...]a Cotrijal é uma empresa que valoriza muito isso e ela investe muito, então assim, como essa graduação que a gente fez, essa próxima ela também vai estar investindo, e nós estamos ali para fazer. CON 02</i></p> <p><i>Eu tenho programado já uma outra especialização para o ano que vem [...] Na área de Gestão, de administração, é um curso específico que nós trouxemos de uma empresa, é um pessoal de São Paulo que vem e faz um curso fechado, para toda a cooperativa, já era para nós estar fazendo esse ano, mas como nós íamos fazendo essa da X então, começou uma turma esse ano, no ano que vem deverá começar outro, mas é certo que vem mais uma turma, daí nós vamos fazer. ADM 01</i></p> <p><i>O futuro... Eu quero fazer o mestrado, me dedicar na área acadêmica e quero, isso é certo futuramente eu quero ter. ADM 05</i></p> <p><i>Mas a minha idéia seria fazer uma pós de gestão de pessoas na X ou, de preferência na X que é perto né, e talvez o mestrado, depois né. [...], mas a minha idéia era me formar na faculdade, no curso e depois fazer o mestrado. Porque a pós você muitas vezes não pode nem dar aula na faculdade e o mestrado sim. VET 01</i></p>
Priorizando a família	<i>Vou casar em março, daí não devo mais gastar, vou dar uma segurada. Quando se eu tiver uma oportunidade assim de fazer curso, ou de repente de trabalhar numa empresa que me incentive eu tenho interesse (referindo-se a uma pós-graduação). ECO 01</i>
Repensando o projeto de vida	<p><i>Futuramente, não te escondo que o meu sonho é também um dia poder dar aula, então isso vai me exigir um mestrado, mas isso é para um futuro, digamos, bem a longo prazo, uma meta bem a longo prazo. ADM 06</i></p> <p><i>Mas uma coisa que eu quero fazer a médio prazo, é conseguir dar aula, nessa parte de cooperativismo, eu fiquei 2 anos, quando trabalhava no nordeste, eram cursos e trabalhos sobre cooperativismo, cooperativa, eu gostava muito disso, de correr, trabalhar e dar aula na aula de cooperativismo. Então é uma coisa que eu quero para médio prazo é isso. TEC 01</i></p>
Consolidar carreira	<p><i>Agora eu já consegui uma boa pontuação, porque a gente, nós que entramos nos últimos concursos, a gente perdia muito em termos de pontuação pros funcionários mais antigos, eles tinham um currículo bem maior dentro do banco de cursos que pontuavam. Então a gente foi buscar através dessas especializações, elas pontuam muito mais que aqueles cursos auto-institucionais do banco. Então assim, hoje eu já posso me candidatar digamos a uma vaga de gerente .... então é uma coisa assim de projeto pro futuro em termos de carreira, escolher digamos assim, a região, cidade que eu quero e me candidatar [...]. Então assim, eu acho assim que as portas estão abertas pra mim hoje conseguir atingir um nível em 4 anos, que as vezes colegas meus que em 20 anos dentro do banco X não conseguiram ainda. CON 01</i></p> <p><i>Na questão profissional a gente já tem um futuro traçado, tanto que eu já estou promovido pra outra seção, eu vou ser transferido provavelmente. E a partir dessa promoção a empresa já me exige inglês. Então meu próximo, dedicação, minha próxima meta profissional e pessoal é o inglês. ADM 06</i></p>