

coerência textual e sociedade ciber(n)ética: novos processos educacionais

robson coelho tinoco¹

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisas que visam aprimorar atividades de leitura e produção de textos desenvolvidas para professores/alunos do ensino médio de escolas do DF. Tais pesquisas se estruturam por meio de um projeto educacional de conscientização cibernética que articule propostas para novos métodos de leitura e melhor compreensão de elementos textuais, como a coerência. Considerando elementos também da lingüística, propõe-se uma metodologia educacional que, inserida em uma sociedade cibernética, efetivamente integre texto produzido, leitor, condições textuais de leitura e mundo contemporâneo – também em seu nível informacional.

ABSTRACT

This paper result of research whom they aim at to improve activities of reading and production of texts applied to teachers/students of the average education of the schools of the DF. Such research if structuralizes by means of an educational project of cibernética awareness that articulates proposals for new methods of reading and better understanding of literal elements, as the coherence. Considering elements of the linguistics too, an educational methodology is considered that more effectively integrates text produced, reader, textual conditions of reading and world contemporary – also in its informacional level.

PALAVRAS-CHAVE:

Comunicação. Escola. Computador. Conscientização.

KEYWORDS:

Communication. School. Computer. Conscientious.



INTRODUÇÃO

1 - Ciber-ética e computadores: lendo a universidade

Das novas palavras-chave desse período pós-moderno são inovação e tecnologia. Sob tal domínio duplo não se entenda apenas atividades de pesquisas que se desenvolvem na universidade, sobretudo pública e via de regra com baixo suporte financeiro, e institutos de pesquisa aplicada em, ainda, poucas empresas brasileiras. O sentido de “tecnologia inovadora” deve estar presente em níveis como o design industrial, a otimização esportiva, redes telemáticas das mais variadas áreas, estudos de meio ambiente, processos produtivos, metodologias educacionais, coletas de dados, elementos interligados por inovadores processos de leitura.

Na verdade, a relação do homem com a leitura (entenda-se, com a informação) vem já dos “Vedas”, os textos mais antigos da Índia, com a escola “Mimamsa”, no século VII a.c. valorizando as virtudes e a prática dos deveres morais. Mais ainda, desde 30 séculos antes de Cristo, toda uma tradição de leitura de textos sagrados e poéticos havia sido constituída na Mesopotâmia e no Egito. Aliás, essas atividades de estudar e entender os textos não se exerciam apenas sobre pergaminhos e tabuinhas mas, também, sobre uma infinidade de sintomas, signos e presságios, no céu estrelado, em peles, no conjunto das nuvens, nas entranhas dos animais, na fumaça das velas e fogueiras.

¹ Professor de Literatura Brasileira/modernismo, Laboratório de literatura para o ensino fundamental e médio e Métodos e Técnicas de Pesquisa (UnB). Doutor em Literatura Brasileira (UnB) e Mestre em Língua Portuguesa (PUC-SP). Autor de Caderno de estudos Textos para a universidade (1999, Ed. Universa) e Murilo Mendes: poesia de liberdade em pânico (2007, EdUnB). robson@unb.br

A cultura geral, clássica, admitia a possibilidade de buscar a contextualização de toda informação ou idéia. A cultura cibernética, por causa de sua característica disciplinar e especializada, separa e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a inclusão destes num contexto determinado (MORIN, 2000). *Mundo e leitura; leitura e universidade* – esses elementos, desarticulados, impossibilitam práticas efetivas quanto às atividades de ensino-aprendizagem em instituições universitárias, tanto públicas quanto privadas. Desarticulados, descumprem a função essencial de “facilitar” o conhecimento de uma sociedade – seus valores, conceitos, regras – em que o mero acúmulo de informação se impõe como exigência de metodologias de ensino e técnicas aplicadas em departamentos de recursos humanos das empresas em geral.

Resultam daquela desarticulação, por exemplo: uma profunda insatisfação com a linha atual de análises que se perdem, desde décadas, em considerações que oferecem poucos subsídios de compreensão e mesmo ampliação do sentido de comunicação das informações; uma também insatisfação com a organização acadêmica, em seus mais variados níveis, voltada, rotineiramente, a exercícios institucional-pedagógicos que se afastam das reais necessidades da sociedade externa – grupos industriais, empresas, escolas etc. – e de sua sociedade interna – professores, pessoal da administração, alunos. Resulta, também, uma grande dificuldade em reavaliar a função, por exemplo, da gramática e do erro como componente de aprendizagem (POSSENTI, 1996). Assim, como elemento fundamental de investigação e desvendamento das ne-

cessidades sociais, a questão da leitura na universidade assume um papel que vai além de mera recepção passiva, em que alunos imaginam (e muitos deles ainda assim “se relacionam” com as obras lidas) que os produtores de textos são seres imaginários, ahistóricos, inúteis, tirados do nada.

Ampliando tal análise, não há como separar o trabalho desenvolvido pela universidade e o tipo de leitura que é, via de regra, desenvolvido nas escolas, em todos os níveis. Aliás, é porque houve essa dicotomia entre as atividades de 3º grau – voltadas preferencialmente a tipos de pesquisa e aula distantes da realidade social em que a universidade está inserida – e as carências do ensino dos graus inferiores, que se produz um (atual) tipo de ensino meramente teórico. Esse ensino se prende a regras e leituras dispensáveis, gerando dificuldades para os alunos que, formados, entram no mercado de trabalho sem as ferramentas necessárias e, de fato, úteis no dia a dia de suas atividades profissionais.

Se tais elementos se relacionam, enfim, trata-se de ter ou não a ética como pilar principal de qualquer atividade que envolva atividades de informar as pessoas, formando-as de maneira responsável, amistosa e eficaz. O educador, muito mais que profissional-professor, é um ser ético, por excelência, no sentido mesmo transcendente da ação social – conceito que segue a análise de Enrique Dussel (2007), em que o ético transcende à moral e apo-rias, pois o conjunto das normas morais são relativas que vivem sob constantes dilemas de inclusão e exclusão.

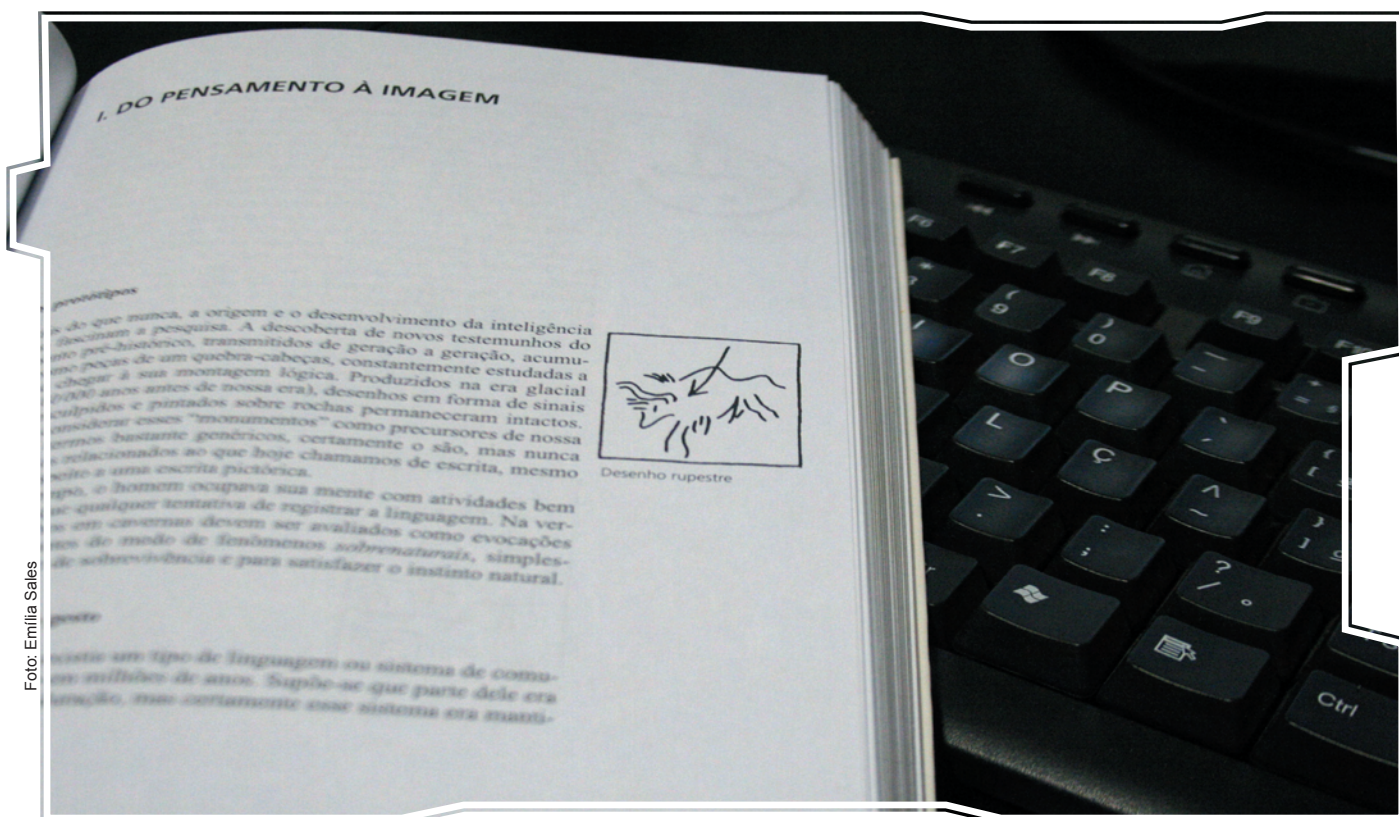


Foto: Emilia Sales

Assim, há moralidade, por exemplo, hispânica, capitalista, nos costumes, e cada uma justifica a práxis² de dominação como boa. A ética de base é única e absoluta, valendo em toda situação e para toda as épocas.

Sob a óptica de profissional integrado às necessidades de seu meio e momento sociais, talvez o professor (que se contenta em ser assim: repetidor acrítico) seja um funcionário de instituições criadas para gerenciar lagoas e charcos, especialista em reprodução, tipo comum de mais uma peça num aparelho ideológico de estado (ALVES, 2000). O educador, ao contrário, é um “fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” e “nenhuma instituição gera aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam” (op. cit. p. 44). Acontece que a ética, ou a parte da filosofia que lida com ação humana, nos últimos séculos, questiona o antigo dualismo religioso – em que os atos são bons ou maus em si – ressaltando o homem como ser livre, gerador de seu mundo.

“a cultura cibernética, por causa de sua característica disciplinar e especializada, separa e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a inclusão destes num contexto determinado”

Nesse contexto é importante revalidar um trabalho educacional com *peças reais* integradas a processos de aprendizagem centrados no papel cibernético de cada um (conscientização). Revalidação, basicamente, de um processo eficaz e eficiente estabelecido em fases produtivas de aquisição de saber e aprimoramento do senso crítico. Nesse sentido, uma das regras mais importantes para reavaliar a composição de estruturas sociais essenciais (família, escola, trabalho), é a que constrói cada caso concreto a partir do conceito de *máximo de consciência possível*. Tal conceito se fundamenta na hipótese de que os fatos humanos se constituem sob alguns processos de estruturação que buscam equilíbrios cotidianamente estabelecidos, portanto, provisórios e dinâmicos. Provisórios, porque adaptáveis às novas exigências de um convívio social renovado; dinâmico, porque baseado na percepção

dessas exigências, também tecnológicas, informatizadas, como condição essencial para uma renovação amistosa e inteligente.

2 - A leitura da função do computador como ferramenta de suporte educacional

Como ferramenta atual para a reaplicação dos “operadores argumentativos” (KOCH, 2000), o computador pode assumir função integralizadora. Tal reaplicação, integrada à questão ética – considerem-se mudanças e adaptações em qualquer campo de atuação, sobretudo no educacional – deve levar em conta a importância estratégica do uso do computador como ferramenta eficaz no auxílio das atividades pedagógicas, em qualquer nível. Nessa linha, já há trabalhos importantes de vários autores avaliando que o computador, na sala de aula, na verdade, não resolve nada mas pode ser excelente ferramenta no auxílio da aquisição e interpretação desse universo atual de informações. P. ex. revelam as armadilhas da revolução da aprendizagem e a existência do que eles chamam de dinossauros nas empresas e instituições de ensino que não se adaptaram à nova realidade (DAVIS e BOTKIN, 1996). Avaliam que uma educação que prepare a crianças e jovens para o século XXI deve articular, criativa e eficazmente, esses cinco elementos: informática, mídia, comunidade, pais e professores. (ALVIN e TOFFLER, 1998).

Na universidade, nesse novo século, a constatação básica a ser feita é que, para haver progresso no sentido de sociedades mais justas social e economicamente, é necessário desaprender antes de aprender mais. Tal desaprendizado deve seguir na busca da seleção crítica das informações que devem ser aproveitadas em determinadas circunstâncias de ensino, de estudo, de avaliações, de pesquisas etc. Depois dessa tomada revolucionária de posição, criticamente seletiva, frente às novas exigências de aprendizagem e aquisição das informações oferecidas, seria mais lógico e produtivo o caminho rumo à sabedoria, adquirindo e entendendo de maneira ampla o conceito sócio-histórico embutido em expressões como *informação/conhecimento, aprendizagem* e, enfim, *educação*.

As possibilidades para uso do computador na educação, como instrumento facilitador da aquisição de informações, apontam para uma nova direção: o uso da tecnologia desse objeto, mais e mais disponível, não como “máquina de ensinar” mas como nova mídia educacional. O computador passa a ser, nesse novo contexto, uma ferramenta educacional para aperfeiçoamento técnico e mesmo humano de seu usuário. Tal ferramenta, na composição de um dos passos do processo de aprendizagem, auxilia no aumento da qualidade de ensino.

Todavia, há problemas para essa implementação, quando se sabe, por exemplo, que os E.U.A. – país de ponta neste *boom* tecnológico – possuem 60 milhões de computadores, metade em residências particulares, ainda sen-

do “mal” usados. Essa má utilização ressalta em pesquisa recente do U.S. Department of Education, avaliando que 84% dos professores (e muitos deles são pais) só consideram absolutamente essencial este tipo de tecnologia da informação: uma fotocopidora com suprimento adequado de papel.

Outro problema que afeta os professores de qualquer nível escolar – em especial os universitários, que se propõem a trabalhar com o computador como instrumento de ensino – é que a maioria dos programas disponíveis, desprovidos de técnicas pedagógicas, não requer nenhuma ação por parte do aprendiz. Basicamente, tais técnicas dizem respeito a ler textos para responder a perguntas de múltipla escolha ou desenvolver pesquisas já pré-estruturadas em cds-room adquiridos de fontes duvidosas.

Essa relação usuário-máquina, que faz do computador objeto com poucas possibilidades de uso, perpetua uma metodologia de ensino que há muito já perdeu o sentido, mas que se apresenta, agora, em tipos de versão computacional. As universidades, assim, precisam assumir com ousadia esta função de se integrar mais efetivamente à cadeia global de informação composta por 180 milhões de pessoas (a internet interliga elas todas) que têm, a sua disposição, em torno de 140.000 páginas de informação criadas todos os dias.

O valor da educação do indivíduo será medido pela sua capacidade (individual) de articular de maneira proporcional os dados, informações e conhecimentos contidos nessa onda informacional – entenda-se educação do futuro – em que se vai, cada vez mais, tentar superar os limites do conhecimento com o objetivo de se chegar à sabedoria (DAVIS e BOTKIN: op. cit.). É necessário se criarem condições para esse indivíduo – usuário – fazer a transição entre simulação e fenômeno no mundo real.

Tal transição não ocorre automaticamente e, portanto, deve ser trabalhada como conjunto bem articulado de meios e capacidades individuais voltados para processos de aquisição da linguagem de computação que precisam ser o menos problemáticas possível. É fundamental que essa linguagem seja veículo para expressão de idéias e não objeto final de estudo, e geralmente avaliada como tema central dos cursos de processamento de dados e computação.

O fato é que o uso do computador – como ferramenta auxiliar da leitura –, em sua fase inicial, tinha a intenção, mal direcionada e mal aproveitada, de imitar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Com a ampliação e melhoria técnica desse uso, outras modalidades de utilização da linguagem do computador, em suas várias possibilidades de aplicação e contato com outros meios de comunicação, foram se desenvolvendo. Nesse sentido note-se que a metodologia logo, quanto à intenção de enriquecer

o processo de aprendizagem o tornando mais criativo e amplo, é uma experiência muito interessante (VALENTE & VALENTE, 1998). Note-se também que sob tal situação de “novidade técnico-pedagógica” o professor continua com papel destacado, frente a tal realidade informacional, cumprindo a função básica – essencial – de coordenar as atividades de aprendizagem³.

É importante que a universidade – enquanto instituição educacional – perceba a *pessoa-leitor real* – enquanto sujeito em processo de aprendizagem – em suas particularidades compostas por deficiências e qualidades, falhas e tentativas de acertos. Pessoa-leitor real que se adapte a um novo processo educacional/informacional, sobretudo, de conscientização de sua função dentro da sociedade em que está inserida. Nesse processo instituição x sujeito – estabelecido por níveis integrados de aquisição

“
sob a óptica de profissional
integrado às necessidades
de seu meio e momento
sociais, talvez o professor
seja um funcionário de insti-
tuições criadas para geren-
ciar lagoas e charcos, espe-
cialista em reprodução, tipo
comum de mais uma peça
num aparelho ideológico de
estado”

de informação/conhecimento – o importante é revalidar, também, um dos pressupostos teóricos próprios de estudos sócio-psicológicos, como o que determina a “zona de desenvolvimento próximo”, que destaca a necessidade de que as mudanças ocorram de forma gradual, passo a passo (VYGOTSKY, 1998). O autor destaca, ainda, que o pensamento não é o último plano analisável da linguagem e sua motivação abrange inclinações e necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções próprios (aqui, pensando no sujeito-leitor).

3 O próprio Bill Gates, (ex)presidente da Microsoft e dono de uma fortuna de 70 bilhões de dólares, em livro (1999) que já vendeu mais de 2,5 milhões de exemplares, avalia que as turmas mais bem sucedidas são aquelas em que o instrutor se faz mais presente.

Sob tal foco, qualquer pessoa não pode atingir qualquer informação a qualquer momento, portanto, cada circunstância exige uma avaliação específica das possibilidades de erros e acertos. Assim, pode-se falar de um trabalho sócio-educacional em que a leitura tende a conscientizar pessoas reais integradas a processos de aprendizagem centrados no papel agora cibernético de cada um. Fala-se, do ponto de vista do uso de tecnologia computacional na educação, de processos eficazes e eficientes estabelecidos em fases produtivas de aquisição de saber e aprimoramento do senso crítico. ■

3 - Sobre pesquisas aplicadas e dados parciais

Como um dos instrumentos de avaliação do projeto *Novos olhares: escola(s) e leitura literária* – estruturado sob conceitos referenciais de Regina Zilberman (2001), Ingedore G. V. Koch (2004) e Mikhail Bakhtin (2003) – um questionário foi aplicado por alunos de graduação em Letras/Noturno, da UnB (que já atuam em salas de aula, como professores). Esse questionário objetivou o desenvolvimento de uma pesquisa com 278 estudantes do ensino médio, em três escolas do Distrito Federal – duas públicas e uma particular – a fim de compor um quadro inicial da leitura no Distrito Federal. Reuniram-se dados tanto quantitativos como qualitativos (FRANCO: 2005), os quais ainda serão incluídos sob critérios estatísticos em outra pesquisa, bem mais ampla e em andamento, com 3.000 alunos de ensino médio, do Distrito Federal.

O objetivo geral é avaliar informações sobre a realidade de leitura (em escolas) no DF, considerando elementos ético-sócio-culturais tais como metodologias didáticas, teorias aplicadas, características de acesso à informação, atividades artísticas, apoio familiar, estrutura educacional. Dados da pesquisa dão conta que os autores clássicos são mais lidos nas escolas públicas, enquanto autores mais atuais como Paulo Coelho e Luís Fernando Veríssimo surgem como preferenciais, na escola particular. Com relação à pesquisa, por exemplo, enquanto Machado de Assis, José de Alencar, Mário de Andrade e Aluísio de

Azevedo figuram entre os autores mais lidos para um grupo de 87 alunos das escolas públicas, na escola particular pesquisada, onde 191 alunos foram questionados, aparecem nomes mais atuais como Paulo Coelho e Luís Fernando Veríssimo como preferenciais, considerando clássicos como os autores Machado de Assis e José de Alencar.

Outro dado também interessante, é que o gosto pela leitura e seus benefícios (pense-se em leitura por prazer, para realizar pesquisas, para ter contato com informações políticas etc.) também aparece mais destacado quanto a alunos das escolas do governo – nas públicas, 79% gostam de ler; contra 71% da particular. Ainda, sobre a pesquisa, cerca de 86% dos alunos da rede pública, afirmam ter aprimorado mais seu senso crítico, por meio da leitura. Na escola particular esse número foi de 70%.

Quanto ao fato de a leitura “ajudar a compreender melhor” o mundo em que vivem, 70% dos alunos da escola pública relatam isso, contra 62% da particular.

“ as universidades, assim, precisam assumir com ousadia esta função de se integrar mais efetivamente à cadeia global de informação composta por 180 milhões de pessoas (a internet interliga elas todas) que têm, a sua disposição, em torno de 140.000 páginas de informação criadas todos os dias. ”

Deve-se considerar que as respostas estão ligadas a vários fatores como: dificuldades estruturais das escolas públicas, que contam com pouco material didático diversificado para os alunos e baseiam muito seu ensino em leituras de obras mais clássicas, mais facilmente encontradas em bibliotecas, sebos, à venda em bancas de revista; facilidades que os professores da rede particular têm de levar seus alunos a museus, teatros etc., o que acaba contribuindo para “reduzir” os índices de leitura propriamente de livros; o poder aquisitivo dos alunos da rede privada, que podem

acompanhar informações sobre listas de livros mais vendidos, p.ex. em revistas semanais, e mesmo compram prontamente os lançamentos divulgados pela imprensa. Enfim, depois de devidamente tabulados e analisados, os dados gerais comporão um livro e CD com as informações mais relevantes para que professores possam trabalhar com elas, devidamente, em sala de aula e mesmo futuras pesquisas.

A explicação para tal fenômeno dialógico – “ler / lendo-se” – articula o sentido do conceito de exotopia (BAKHTIN: op. cit.), articulado ao desenvolvimento de conceitos sobre a relação leitura/escola/sociedade (ZILBERMAN; KOCH: op. cit.). Na interligação dessas visões con-

ceituais, entende-se que as respostas dadas estão ligadas a vários fatores como:

- dificuldades estruturais das escolas públicas, que contam com pouco material didático diversificado para os alunos e acabam baseando muito seu ensino em rotineiras leituras de obras mais clássicas, de acesso mais fácil;

- quanto a essas obras mais clássicas, a maior facilidade que o aluno da rede pública tem de encontrá-las em bibliotecas, sebos, à venda em bancas de revista, por exemplo, por preços bem em conta;

- facilidades estruturais que os professores da rede particular têm de levar seus alunos a museus, cinema, teatros e a outros contextos, que acabam contribuindo para a “redução” dos índices de leitura propriamente de livros;

- o poder aquisitivo dos alunos da rede privada, que podem acompanhar informações sobre listas de livros mais vendidos, por exemplo, em revistas semanais, e mesmo comprar prontamente os lançamentos divulgados pela imprensa.

“mas a raiz (ou raízes) do problema, não estaria apenas nos problemas sócio-econômicos dos alunos e em questões estruturais das escolas.”

Em tese, compensar essas deficiências com a prática de leitura é algo positivo, mas os motivos que a geram é que não são. O resultado da falta de políticas destinadas ao incentivo da leitura é que, hoje, das cerca de 140.000 escolas públicas de ensino médio, no país, 74% não possuem bibliotecas minimamente adequadas, em termos de espaço físico, e qualidade/quantidade de livros. Isso, sem contar com “bibliotecários de plantão” que, não raro, são professores afastados, por vários motivos – sobretudo de saúde – de sua atuação em sala de aula.

Na pesquisa também chama a atenção o fato de 28% dos alunos das escolas públicas se basearem nos títulos como “motivação” para a leitura, contra 22% dos da escola. O fato a considerar, crê-se, é não o “valor” literário do título (e do autor) e, sim, as pressões que envolvem o processo de leitura, e suas exigências pontuais como, por exemplo, uma prova a ser feita depois da leitura exigida, ou

as listas de livros para o vestibular. Para 12% dos alunos da rede pública, o autor do livro também é mais importante, contra 7% dos alunos na escola particular.

Mas a raiz (ou raízes) do problema, não estaria apenas nos problemas sócio-econômicos dos alunos e em questões estruturais das escolas. Uma pesquisa da Unesco, divulgada em 2003, mostra que professores do ensino médio também têm pouco acesso à cultura. A seguir, alguns resultados: 45% nunca foram ou foram uma única vez ao museu; 40% nunca foram ou foram apenas uma vez ao teatro; 25% nunca foram ou foram somente uma vez ao cinema e 60% não têm e-mail e não usam a Internet para se comunicar.

Com essa realidade, expressa nos números acima, envolvendo praticamente metade dos professores, fica difícil se estabelecerem propostas sócio-educacionais criativas e/ou críticas. Ainda, e sob tal quadro geral, são praticamente inúteis os processos de autopercepção dos alunos, no sentido de levá-los a apreender mais ampla e criticamente as informações desse mundo contemporaneamente cibernético, o que torna o trabalho como o que aqui ora se apresenta, essencial em sua plena execução de meios e propostas. ■

METODOLOGIA APLICADA:

A pesquisa foi estruturada por meio de questionário – de base qualitativa e quantitativa – composto com 12 questões subjetivas e objetivas:

RESULTADOS GERAIS		
	particular (191)	pública (87)
Gosta de ler	71%	79%
Adquiriu senso crítico com a leitura	70%	86%
Acha que a leitura ajudou a compreender o mundo em que vive	62%	70%

AUTORES MAIS LIDOS NA ESCOLA PÚBLICA		
	leram	gostaram
Machado de Assis	76	84%
Mário de Andrade	49	84%
José de Alencar	45	80%
A. de Azevedo	42	93%

AUTORES MAIS LIDOS NA ESCOLA PARTICULAR		
	leram	gostaram
Machado de Assis	152	73%
Luis Fernando Veríssimo	133	97%
José de Alencar	109	67%
Paulo Coelho	101	65%
ITENS QUE OS ALUNOS SE BASEIAM PARA LER OS LIVROS		
	públicas (87)	particular(191)
Título	28%	22%
Outros	17%	21%
Autor	12%	7%
Lista dos mais vendidos	6%	7%
PERCEPÇÃO MAIS CRÍTICA DO MUNDO APÓS LEITURAS FEITAS		
	públicas	particular
Percepção do outro	84%	73%
Percepção de si	80%	97%
Percepção da sociedade	65%	67%
Percepção da escola	60%	65%
ITENS QUE OS ALUNOS LISTAM COMO DIFICULDADES PARA LEITURA		
	públicas (87)	privada (191)
Incentivo da família	28%	22%
Incentivo dos amigos	17%	21%
Preço	12%	7%
Incentivo de professores	6%	7%
Apoio da escola	46%	32%

ANÁLISES MAL FEITAS E POUCA INFORMAÇÃO – COMPUTADOR E COERÊNCIA: UM DESPROCESSO

Alguns especialistas consideram o texto como unidade semântica em que vários elementos de significação são materializados e, por vezes, a presença de um item lexical pode fazer a diferença entre um texto coerente ou incoerente (KLEIMAN: 1992). Quanto a isso, os professores adotam um tipo de avaliação de textos limitada, quase sempre, por questões mais de ordem intuitivo-gramatical que técnico-linguística, preterindo, nesta opção avaliativa, o fator da “continuidade de sentido” (KOCH: 2002), base da coerência, que representa a unidade de sentido textual – essa continuidade se estabelece entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. Os professores assumem, nessa tomada de posição, uma visão parcial do todo textual apresentado, e não percebem aspectos importantes (não explícitos, mas presentes) de articulação / apresentação de idéias diluídas pela informação global contida no “nível da textualidade”.

Percebe-se pelo trabalho feito com a utilização de programas educacionais para computador que os professores, adaptados por uma questão de mau hábito e desinformação a análises simplificadas, apresentam dificuldade de, p.ex. considerar “bons textos” aqueles que não apresentem uma clara apresentação de elementos de coesão gerando a coerência textual. Não percebem mesmo que pode haver textos sem coesão, em que a textualidade se estrutura sob sua coerência e que, como citado anteriormente, “a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um bom texto” (FÁVERO, 2007, p. 54). Muitos deles, pela falta no texto de alguns elementos coesivos estabelecidos pela norma gramatical, teriam várias ressalvas para admitir a presença de coerência, aqui considerada como promotora de textualidade. Ainda, não vislumbrariam a possibilidade de que textos sejam produzidos com o auxílio de corretores de textos, possibilidade, na própria tela, de alterar e reposicionar parágrafos etc.

Como exemplo, os dois textos que seguem, depois de lidos e avaliados com os alunos em sua coerência interna, poderiam ser explorados, via computador, em sua reconstrução de frases, parágrafos e mesmo organização geral. Poderia, ainda, ser utilizada a internet, caso disponível, para acessar informações referentes a Camões e mesmo (sob o sentido acessar inovações tecnológicas nas variadas atividades de ensino-aprendizagem) outros assuntos ligados à própria informática, quanto a conceitos de hipertexto, gêneros eletrônicos, leitura e ensino a distância etc. (MARCUSCHI e XAVIER, 2004)

Essas atividades, particularizadas e depois articuladas, teriam como objetivo, p.ex. “ler” as várias alternativas de se preservar uma dada coerência textual. Para tanto, é evidente, seria necessária uma estrutura física de suporte ao nível de acesso dos alunos e mesmo professores treinados e interessados nesse tipo de atividades com tais, em

novas, ferramentas informacionais. Considere-se, ainda e como forte argumento de sua pouca utilização, toda a complexidade desse meio (MARCONDES, et alii: 2000):

1 - TÍTULO:

Um não sei o quê, que nasce não sei onde,
Vem não sei como e dói não sei por quê⁴

Existe um programa em que estou tentando fazer desde o começo da aula que não sei o que é ainda mas estou trabalhando nele.

O programa nasceu não sei como, pois quando comecei a fazer o programa eu pensei que não fosse conseguir fazer. Ele nasceu não sei de onde mas assim que apareceu eu comecei a fazer o programa aí vi que era uma coisa muito interessante.

Quando foi chegando no final do programa eu fui ficando mais contente pois fazer um programa é uma coisa muito complicada. O programa foi ficando mais fácil também. Quando terminei o programa eu não acreditei, mas estava pronto.

No dia seguinte quando fui ver se o programa estava funcionando, dei com a cara na parede, o programa estava com erro. Uma dor não sei porque começou a doer mas consegui me acalmar e fui procurar o erro e acabei achando, foi uma alegria muito grande para mim.

2 - O SHOW⁵

O cartaz
O desejo

O pai
O dinheiro
O ingresso

O dia
A preparação
A ida

O estádio
A multidão
A expectativa

A música
A vibração
A participação

O fim
A volta
O vazio

Os textos apresentados, mesmo não contendo vários dos elementos específicos de coesão – do ponto de vista da gramática normativa – não podem ser considerados como sendo incoerentes, já que a coerência não é mera propriedade textual, mas condição estabelecida numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura. É a apreensão dessa “condição situação comunicativa” que escapa, via de regra, das análises feitas pelos professores, preocupados mais em detalhar falhas presentes na estrutura superficial dos textos produzidos (erros ortográficos, palavras mal colocadas etc.) e menos em desenvolver uma linha lógica de raciocínio que leve em conta a construção das idéias compondo o que se chama, nos textos, de estrutura profunda.

Apreender que o texto apresenta, geralmente, uma unidade de sentidos é questão primordial para uma boa análise das informações (da estrutura superficial e da profunda) nele contidas. Apreender a relação de sentido entre suas microunidades (as idéias se articulando em expressões com intenção comunicativa) é estabelecer uma “continuidade de sentidos”.

Nesse sentido, se estabelece uma coesão conceitual-cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos (...) que não são só do tipo lógico, mas também dependentes de fatores sócio-culturais e de fatores interpessoais como, por exemplo:

- a) as intenções comunicativas dos participantes da situação comunicativa de que o texto é o instrumento (tem-se aqui a caracterização do nível argumentativo);
- b) as formas de influência do falante na situação da fala e;
- c) as regras sociais que regem o relacionamento entre as pessoas ocupando determinados “lugares-sociais” (pai/filho; professor/aluno; etc.). (KOCH, op.cit. p. 91).

Retomando a citação da autora, o exemplo a seguir busca representar a interin-fluência desses fatores na situação de um texto publicitário, com seu aspecto de resultado de estudos de tecnologias informacionais, e sua intenção básica de vender um produto. Há ainda, o trabalho com o apelo emocional, apelo à condição de status social, apelo mesmo à vaidade humana dos possíveis compradores:

4 Título extraído de um (trecho de) poema lírico de Camões, com o objetivo de se desenvolver a subjetividade. Texto produzido por aluno de ensino médio, de curso de Processamento de Dados.

5 Texto de aluno de ensino fundamental (apud Koch: 2000).

SANTANA.

*Você pode até merecer mais. Só que não existe.
(propaganda do carro Santana, da Volkswagen)*

Da articulação daquelas experiências mundo-vi-da, inseridas em uma sociedade da informação, é que os textos se mostram, mesmo com falhas na coesão, íntegros ou não, informativos ou não. Dessas integridade e informatividade textuais depende o grau de entendimento (do professor-leitor) da coerência textual, e suas características particulares, oferecendo às idéias um estrato de legitimidade subordinado a um outro, de produção lingüística fruto de um dado contexto-momento sócio-cultural partilhado pelas pessoas. Partilha desenvolvida em aspectos de aceitação das idéias do outro, argumento defendido por KOCH (op. cit.) através das palavras de CHAROLLES, avaliando que todo texto tem certo grau de coerência, cujo cálculo só depende da capacidade de recuperação do sentido pelo receptor do texto.

Os professores de 3o. grau – sobretudo os que não são formados em cursos de Letras – desconhecem, geralmente, conceitos lingüísticos básicos, como competência textual: habilidades como parafrasear um texto, fazer resumos baseados em tópicos sentenciais ou discursivos, dar um título a partir de seu conteúdo, distinguir um texto científico de um texto poético etc. Tal situação lhes dificulta a apreensão, em determinados textos, da coerência como elemento articulador do “todo textual” apresentado. Essa competência, fruto de conhecimentos e experiências das pessoas de um determinado (e compartilhado) contexto sociocultural, é inerente à consideração de um texto que, como tal, apresenta-se “como sendo mais do que a soma dos enunciados que o compõem, já que sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante – a competência específica do falante – a competência textual.” (FÁVERO, op. cit. p. 49).

Não basta considerar o texto como forma única, sem variantes possíveis, de representação de uma estrutura semântico-gramatical condicionada por normas e definições unidisciplinares. Não há como desconsiderar a estrutura dos textos produzidos em computador e, ao se tratar de coerência textual, não basta considerá-los como tendo em si uma única possibilidade de apresentação de idéias – possibilidade certa ou errada. Não considerar a coerência como fator multidisciplinar de expressão textual é incorrer na postura de que a textualidade não é gerada por fatores externos ao texto. É não perceber que a coerência se estabelece na dependência de uma multidisciplinaridade de fatores, o que inclusive leva à abordagem multidisciplinar dessa mesma coerência. (KOCH, op.cit.).

Os professores têm o hábito de “cobrarem” textos que sejam criativos mas compreensivos, o que é lógico. Avaliam, todavia, a questão da originalidade quase sempre

vinculada a uma limitação, de novo, imposta por questões de mera gramaticalidade: texto bom é aquele que se entende (entendimento = respeito às normas discursivo-gramaticais: paragrafação, acentuação, concordâncias etc.).

“

a leitura não é mera apreensão de sentidos escritos, mas processo determinado por elementos tecnológicos [capacidade de memória dos computadores, programas disponíveis, periféricos agregados etc.] tanto quanto técnicos (paragrafação, concisão, teor argumentativo etc.). quando se trata de textos dissertativos: ora mais estilísticos (criatividade, neologismos, teor poético etc.). quando os textos são literários.

”

Fazem, dessa maneira, uma confusão de conceitos ao não se darem conta da articulação entre as *informações dadas e informações novas*, ambas compondo o conhecimento de mundo de Emissor/aluno e Receptor/professor. Aquelas seriam as já conhecidas e essas as oferecidas “como novidade”. A coerência de um texto se estabelece no equilíbrio entre informação dada e informação nova (KOCH, op. cit.). Seriam consideradas, ainda segundo a autora, informações (entidades) dadas (conhecidas) aquelas que: a) constituem o co-texto, isto é, que são recuperáveis a partir do próprio texto; b) fazem parte do contexto situacional, isto é, da situação em que se realiza o ato de comunicação; c) são de conhecimento geral em dada cultura; d) remetem ao conhecimento comum do produtor e do receptor.

A construção de um *mundo textual* compreensível é o fator primordial para que o texto possa ser, a partir desse dado, considerado como coerente ou não e os professores cobram criatividade e gramaticalidade sem perceber como (e em que níveis) essas “produções textuais” se articulam. Negam-se, por vezes, a assumir uma postura mais participativa na situação comunicativa produzida pelo texto; negam-se a (re)aprender a ler as informações dadas e as novas, oferecidas ao longo (e além) do texto; negam-se, enfim, nessa situação de desconhecimento do que implica avaliar um texto, a perceber a coerência como resultado de níveis de compreensão. Assim, para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o mundo textual, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido. (KOCH: op.cit., p. 97)

Sob tal argumentação é preciso vislumbrar a construção de um mundo textual como uma das partes significativas de composição de um processo que representa coerência entre as informações produzidas em um dado contexto comunicativo (e com uma dada intenção comunicativa). Nessa linha, avalia a autora que “a coerência não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação”; e ainda, que “a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais”. (idem)

Assim avaliada por essas considerações e posturas de ensino/aprendizagem, a coerência (os fatores que lhe dão consistência) assume, modernamente, um papel fundamental na apreensão da mensagem textual. Essa mensagem possibilita o desvelamento mais amplo das intenções do autor ao produzir uma obra com objetivo que não o de ser mero acúmulo de palavras incoerentes porque, sobretudo, desconexas entre si.

4 - A função da informação computacional como (mais) uma leitura a ser feita

Toda via de linguagem expressa uma informação (“o meio é a mensagem”, propunha McLuhan) que, devidamente apreendida e avaliada, pode se prestar a ser fator de aprimoramento intelectual e de convivência social. O contexto sócio-cultural é o meio em que a mensagem se transforma e a linguagem, mostrando-se à pessoa, revela sua faceta de comunicação e poder. A linguagem escrita de textos e hipertextos, contida em sites, links, portais, deve cumprir este papel de transformar a pessoa em um leitor consciente à medida que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva e reveladora; à medida que, mais que a obra, ele lê, por meio dela, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor. É por essa análise que se afirma que a

leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um momento histórico que deve ser levado em conta. (ORLANDI, 1993)

No exercício da leitura não há separação entre processo e produto, pois na interlocução o sentido se constitui a cada momento de forma múltipla e fragmentária. Múltipla, porque cada leitura se integra à particular experiência mundo-vida de cada leitor; fragmentária, porque *fragmento de vida*, representa uma determinada circunstância e situação em que ela (a leitura) é realizada. Essa relação dinâmica entre atos de conhecimento (processo) e coisa produzida (produto) representa a linguagem – o exercício de ler e entender, no texto, sua coerência implícita.

Assim considerada, a leitura não é mera apreensão de sentidos escritos, mas processo determinado por elementos, tecnológicos (capacidade de memória dos computadores, programas disponíveis, periféricos agregados etc.) tanto quanto técnicos (paragrafação, concisão, teor argumentativo etc.), quando se trata de textos dissertativos; ora mais estilísticos (criatividade, neologismos, teor poético etc.), quando os textos são literários. Todavia vários são aos autores⁶ que observam o quanto a escola tem cometido o erro de igualar tudo. A universidade, no sentido de poder gerar uma distribuição mais justa de informações, via professor-computador-alunos (e vice-versa), ainda se perde em questões de falta de verbas, máquinas mal cuidadas, roubo de material, falta de técnicos.

O que se propõe como boa, moderna (e produtiva) leitura é: ler o mundo na obra escrita; ler as marcas de um Homem-Sujeito que faz do mundo seu Objeto de existência e comunicação – um homem que está no mundo: transformador-sujeito-transformado em fonte de acumulação de suas próprias experiências de vida e mais as das outras pessoas. Hans R. Jauss, dentre outros, na base teórica de sua Teoria da Recepção, trata dessa questão primordialmente. (JAUSS, 2002)

Para essa *leitura produtiva* é fundamental, contando com um suporte tecnológico adequado e acessível, avaliar a obra escrita como linguagem que mostre o mundo, porque o revela, à medida que o leitor se percebe refletido nela. Tem-se, enfim, como uma das consequências desse processo comunicativo, um leitor que *lê melhor*, porque *lê mais*, apreendendo mais conscientemente as informações, pelo fato de ter aprimorado sua leitura aliado a condições ideais de utilização de computadores disponíveis. Uma boa leitura faz-se por meio de um processo consciente em que ela, produtivamente, mostra-se como representação de consciência que busca *quem?* é o Sujeito que lê e o *quê?*

⁶ ORLANDI, SILVA entre outros.

é o Objeto lido, pois o ato de ler nada mais é que reflexo direto do hábito de ler ou, antes, quanto mais se está habituado a ler, melhor se estabelece este ato representando uma, dentre tantas, “função social”. (CAMACHO, 1988, p. 29)

Retomando o conceito implícito e proposto em que *ler bem* = *um estado de consciência cibernética*, suporte conceitual da idéia-base de que *ler bem* (gera um) *estado* (eficaz) *de consciência* (da sociedade informacional em que se vive), constata-se que:

1 - A pessoa alfabetizada pode ler as formas das palavras em textos de computadores sem saber ainda *desvendar* suas muitas possibilidades de significado nos vários contextos; portanto, mais vê do que lê (desvendando a leitura feita).

2 - A pessoa inconsciente de sua função cibernética como leitor, lê sem propriamente *chegar* às possibilidades articulatórias de apreensão e compreensão do texto; lê sem o *ler direito* por motivos como: impaciência, preguiça advindas de obrigação escolar; interesses efêmeros (concursos vários, vestibular etc.); mera imposição sócio-intelectual; falta de acompanhamento técnico para utilização das ferramentas disponíveis nos programas e sites; falta de interesse institucional em prover salas e laboratórios de máquinas adequadas etc.

3 - A pessoa consciente (produto de um processo de conscientização cibernética que promove o processo verbal) lê pelo prazer do ato em si ou pelo *prazer da necessidade* de ampliar conhecimentos, também, via computador; lê como obrigação sim, que, todavia, leva ao aprimoramento da paciência, da percepção da própria expressão verbal; leva, enfim, ao aprimoramento do conceito de cidadania.

Apreender a essência de uma mensagem qualquer, seja em uma leitura atenta do complexo *Ulysses*, de James Joyce ou do *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, tanto quanto na leitura de informações intencionalmente implícitas de um texto publicitário ou de um bilhete, repleto de gírias e anglicismos, escrito, p.ex., por um jovem surfista para sua namorada, sempre requer, mesmo pouca ou muita, uma atitude reflexiva. Essa atitude se amplia, positiva ou negativamente, frente ao computador, dada suas possibilidades de “navegação” por fontes de informações articuladas, disponíveis em todas as grandes universidades, em todas as boas bibliotecas ao redor do mundo.

Reflexão é já compreensão e, em se tratando especificamente de atividades de leitura, “não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor porta-se diante do texto transformando-o e se transformando” (SILVA: 2000, p. 46). Refletir sobre uma leitura que se faz, percebendo sua coerência e que sob ela estão as raízes produtoras da mensagem essencial do autor, é compreendê-la além da simples representação verbal de um texto escrito. É perceber esses três propósitos da leitura

como os fundamentos de uma produtiva reflexão: compreender a mensagem, compreender-se nela e se compreender por ela. (SILVA: op. cit., p. 47)

Nesse processo de leitura produtiva, a informação subjetiva gera uma informação mais objetiva que, analisada e compreendida, promove aberturas para uma nova análise subjetiva e assim sucessivamente. Seguindo essa linha de argumentação, acredita-se que *educação moderna-libertadora* gera um *plano de conscientização cibernética* que promoveria *leitura crítica (produtiva)*. Assim, pode-se estabelecer que:

1. Educação informatizada, moderna e libertadora resulta em ações que promovem a reflexão e a compreensão e

2. Leitura crítica resulta em percepção, também, das novas linguagens disponíveis, sobretudo os que utilizam o computador. ■

Referências

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Papirus: São Paulo, 2000.
- ALVIN & TOFLER. Artigo no caderno *Mais!*, Folha de São Paulo, ed. 8.3.1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., 1988, Vol. I.
- DAVIS, Stan e BOTKIN, Jim. *O monstro embaixo da cama*. São Paulo: Futura, 1996.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GATES, Bill. *A Estrada do futuro*. Trad. Beth Vieira e Pedro Maia Soares. 6. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor*. In: LIMA, Luiz Costa. (trad. e sel.). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Texto e coerência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Con-texto, 1990.
- MARCONDES, Beatriz, MENEZES, Gilda & TOSHIMITSU, Thais. *Como usar outras linguagens em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz A. e XAVIER, Antônio C. *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Lucerna, 2004.
- MORIN, Edgar. *Da necessidade de um pensamento complexo*. In: MARTINS, Francisco M. e SILVA, Juremir M. da. *Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura*. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas; EdPUCRS, 2000.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: EdUNICAMP, 1993.
- POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- THEAGES, G. *The pythagorean soucebook and library*. NY: Phan press, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins fontes, 1998.
- VALENTE, J. A. & VALENTE, A. B. *Logo: conceitos, aplicações e projetos*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.