

EDUCAÇÃO E LEITURA NA ERA DIGITAL

Oswaldo Freitas de Jesus
(UNIUBE-UNIPAC)

RESUMO: Este artigo procura mostrar que a interpretação, etapa essencial do processo da leitura, responde pelo juízo crítico sobre o texto, mas ela mesma constitui apenas parte da leitura. A interpretação crítica é uma competência fundamental na vida da sociedade democrática, letrada e dependente do texto escrito. Diante da avalanche de textos produzidos na atualidade, a leitura, como um processo cognitivo complexo, tornou-se um grande desafio para a educação. A capacidade de discernir faz do leitor crítico aquele sujeito portador da dúvida metódica, da experiência de comparar elementos, da precaução para estabelecer veredicto e da capacidade de realizar novas combinações de sentido. INTERPRETAR é escolher de maneira fundamentada a melhor opção de significado.

Palavras-chave: Leitura. Processo de leitura. Interpretação crítica.

ABSTRACT: This article points out that interpretation, though an essential phase of the reading process and responsible for the critical verdict on a text, is only an important part of reading. Critical interpretation is a basic competence for one to live in the democratic and literate society, which depends largely on written texts. Due to the storm of texts produced nowadays, reading, a complex socio-cognitive process, has become a challenge for education. The capacity to discern constitutive elements enables the critical reader to rely on a methodic doubt, to use experience to compare textual components, to be cautious to deliver final verdicts and to fulfill new combinations of meaning. To interpret is to choose the best option of meaning among all possibilities.

Key-words: Reading. Reading process. Critical interpretation.

1 – Introdução

Não pareceria exagerado afirmar que não há **leitura crítica** e sim **leitores críticos** que interpretam textos de maneira crítica, pois a interpretação, embora muito importante, é tão somente a parte nobre do processo da leitura, porém longe de ser ela mesma a própria leitura. Do mesmo modo, a não ser metaforicamente, não seria descabido admitir que não haja leitura do mundo, como propôs Freire (1991), mas sim leitura de texto, pois essa deve ter como objeto, estruturas simbólicas na forma escrita, e não o próprio mundo, já que esse nunca foi e jamais será um sistema de símbolos, a ser decifrado.

Este artigo procura descrever o processo da leitura, sua função na educação escolar, mostrando que na sociedade letrada e aberta, a leitura por si só não é crítica, mas torna-se crítica, quando o leitor crítico, por meio dela, reflete, compara, faz avaliações e finalmente escolhe um sentido sobre outros tantos disponíveis.

Com o aparecimento do texto *online* e a fragmentação da atenção do leitor, dividida em vários focos ou mesmo quadros ativos apresentados no monitor, a leitura reflexiva tornou-se um desafio para a educação escolar. Por essa razão, pode-se imaginar que o bom texto, livre das pirotecnias eletrônicas, possa continuar sendo um grande estímulo à reflexão e à crítica. Como mostra Gonçalves (2010, p. 28), “[...] o hipertexto exige mudança nas formas de leitura, nos conceitos de texto, autor, propriedade intelectual e diversidade de outros contextos, permitindo, assim, a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões”.

A escrita permitiu o surgimento e o desenvolvimento da civilização, pois, por meio dela foram registrados e estabilizados dados da economia, da política, da história, da ciência, da tecnologia, do direito, da religião, da arte, dentre outros, enfim as experiências orais tornaram-se experiências escritas e duráveis. Acessar a escrita e perscrutar o mundo, representado por ela, têm sido desafios confiados à educação, pois ela prepara os futuros cidadãos e profissionais em todos os setores da sociedade. Por ser uma das chaves que abre o baú da civilização, a **leitura** é fundamental na educação escolar. Ler e interpretar texto são desafios que têm mobilizado a sociedade e principalmente os educadores no mundo atual.

Como Daniels e Bright (1996, p. 01) afirmam:

Humankind is defined by language; but civilization is defined by writing. Writing made historical records possible, and writing was the basis for the urban societies of the Old World. All humans speak; only humans in civilization write, so speech is primary, and writing is secondary. Nonetheless, written rather spoken language has received attention from scholars since antiquity: standards were codified and rules were formulated.

Entretanto, a escrita não é mais a única forma de registrar fatos, situações, estados, processos e acontecimentos na história e na civilização. Hoje os mesmos podem ser registrados na memória visual e sonora dos *chips* eletrônicos de PCs, câmeras, telefones móveis, inclusive combinando imagem e som, como no *Youtube*. O texto e a leitura continuam importantes, mas não estão mais sozinhos, pois enfrentam concorrentes. Textos

absolutamente importantes e leituras incisivamente críticas tornaram-se opções necessárias, a serem utilizadas por autores e leitores.

No presente, um intrincado paradoxo tem inquietado aqueles que se ocupam com atividades de leitura em seus afazeres profissionais e recreativos, i.e., quanto mais a tecnologia inventa aparelhos e plataformas modernas, para receber textos virtuais, menos se desenvolve nos (des)interessados leitores a habilidade da leitura. Na história do texto, o tempo atual pode ser considerado talvez um dos períodos mais ricos de elementos adicionais infratextuais, tais como, imagens, sons e movimentos, bem como intertextuais, tais como, citações e plágios. Direito autoral tornou-se um problema sério para a Polícia e a Justiça.

A leitura e a escrita ainda não são habilidades biossociais, tais como a fala e a compreensão oral, pois essas últimas remontam ao próprio *homo sapiens*. Por ser muito mais sociais, no caso, a leitura e escrita requerem significativo esforço individual para serem apropriadas e desenvolvidas. Como as habilidades da leitura e da escrita são desenvolvidas pela criança especialmente na escola, elas se tornaram problemas da sociedade e do governo. Na escola, há inclusive rumores generalizados de que a chamada geração *online* não se empenha adequadamente, para se apropriar dos benefícios da leitura no processo educativo.

Por um lado, o texto foi beneficiado com novos aparelhos e plataformas avançadas para a escrita, capazes de substituir cabalmente o papel, v. g., os textos e os hipertextos *online*, expressos na tela dos *PCs*, *I-Pads*, *Tablets* e dos *Smartphones*, por outro lado, a leitura estagnou-se, limitando-se aos textos mínimos, como aqueles do domínio das redes sociais: MSN, Facebook, Twitter, LinkedIn e o Orkut, entre outros. Nessas instâncias, as plataformas reduzem a leitura à sua função mínima: **informar o trivial**.

Por outro lado, é verdade que essa trivialidade textual também já começa a ser compensada com complexidade textual, pois o **Mendeley**, um *free software* recentemente criado na Alemanha, permite a interação acadêmica de textos científicos, com a agilidade das redes sociais, inclusive oferecendo a segurança dos PDFs, assim como facilitando a busca da produção acadêmica mais recente para os pesquisadores. Nesse caso, a ideia da rede social tem outra função social, i.e., a permuta consistente de textos acadêmicos com a finalidade predominante de produção e de intercâmbio de conhecimento (<http://www.mendeley.com>).

Carr (2011), um dos proponentes da teoria da computação em nuvens, pesquisador do MIT, EE.UU., chega mesmo a sugerir que a leitura *online* esteja mudando os parâmetros cognitivos da geração *online*. Segundo ele, na tela do monitor, vários quadros ativos e simultâneos podem ser abertos. A sobreposição dos mesmos fragmenta a atenção leitor,

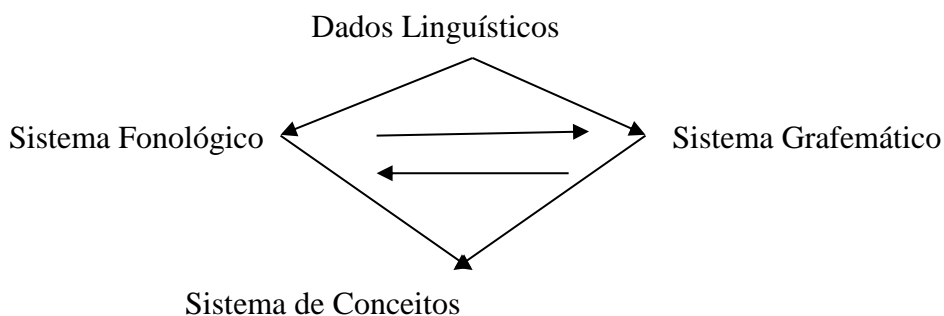
roubando-lhe sua capacidade focada de reflexão. Ora, ler, sem a devida atenção, é descartar a reflexão e, como consequência, a possibilidade de interpretação estruturada de textos complexos. A hermenêutica, ou a ciência maior da interpretação, seria desnecessária, pois os textos preferidos no modo *online* são na maioria aqueles univocamente informativos.

2 - O Processo Cognitivo da Leitura

A escrita ocidental, surgida há 5.700 anos, compõe-se de um conjunto de símbolos que representa parcialmente os sons (fonemas) da língua. As letras (grafemas), formadas basicamente pelo alfabeto, juntam-se em unidades estáveis que formam vocábulos, dentre os quais, a maioria é portadora de sentido e uma minoria desempenha funções gramaticais. O substantivo estaria entre os primeiros e a preposição entre os últimos.

É leitor aquele indivíduo que conhece o sistema de escrita, a ponto de acessar os conceitos, contidos nos vocábulos expressos na forma escrita, sem ter necessariamente de converter os símbolos da escrita em símbolos da fala. Por meio do diagrama que segue, percebe-se que se pode chegar ao conceito por duas vias, i.e., pelo sistema de sons ou pelo sistema de letras.

Se o leitor for fluente na leitura, a equivalência entre som e letra é feita automaticamente, conforme indicam as setas internas no diagrama seguinte. Nesse caso, falando ou escrevendo, ele será capaz de expressar os conceitos pretendidos, encontrados em combinações proposicionais, sem ter necessariamente de encenar com os lábios as palavras escritas (subvocalizar), como se elas fossem objetos de fala. O leitor, com dificuldades de leitura, não lê sem essa estratégia.



De acordo com esse modelo de processamento da linguagem, ambos os sistemas simbólicos, fonológico e grafemático, permitem o acesso ao sistema de conceito, mantenedor

das unidades linguísticas portadoras de sentido. Isso acontece porque, na aprendizagem inicial da escrita e da leitura – *alfabetização* – realiza-se a equivalência entre fonemas e grafemas. O esquecimento da forma falada implica também na perda da forma escrita. Se pedirmos a uma pessoa para escrever a palavra que esqueceu, ela não poderá fazê-lo. Mas ela dirá a palavra, se a ver escrita.

A leitura é um processo sócio-cognitivo complexo, por meio do qual, o leitor acessa o significado *conceitual, proposicional e discursivo* de um determinado texto escrito. Embora seja redundante, é importante afirmar que o texto pode ser falado ou escrito. Em outras palavras, quem narra uma história oral produz um texto e do mesmo modo quem escreve um artigo dissertativo-argumentativo.

Para que esse acesso seja possível, o leitor antes reconhece o sistema grafemático, utilizado no texto em foco, identifica vocábulos que expressam conceitos e funções e, aos poucos, estabelece molduras mentais que provêm matrizes ideológicas que revelam fragmentariamente raízes, intenções e significados pretendidos pelo autor do texto. Mais ainda, as condições sociais de produção do texto são determinantes muito importantes na leitura e interpretação de um texto.

A *teoria da leitura* procura descrever o processo cognitivo-social que se inicia com as fixações oculares sobre os componentes lexicais de um texto, para em seguida reconhecê-los na memória de longo prazo, combiná-los entre si, ancorando-os a esquemas, quadros, scripts ou generalizações maiores da realidade, que são as representações de eventos, situações, circunstâncias ou mesmo fragmentos complexos da experiência humana de mundo.

Cada fixação ocular abrange cerca de 6 a 7 caracteres (JUST e CARPENTER, 2004), podendo ser aumentada, se houver preparação especial para o alargamento do campo visual. Realizada a fixação, o que dura cerca de 250 milissegundos, os olhos movem-se para o próximo item lexical. Esse movimento, denominado *óculo-cinético*, dura cerca de 50 milissegundos (PERFETTI, 1985). Quando um item lexical é desconhecido ou bastante complexo, as fixações são mais demoradas, chegando a 500 milissegundos ou mais que isso. No caso de um item lexical não ficar claro na sua compreensão e se as fixações oculares avançarem no texto, os olhos normalmente retrocedem, para reavaliar o que ficou suspenso, pois o cérebro pode ter encontrado adiante uma solução para a dificuldade então surgida.

Vocábulos reconhecidos, combinações lexicais percebidas, o sentido sintático-proposicional aparece dentro de um contexto discursivo maior. Na sentença “o cabo empurrou o portão”, se trocada a posição sintática dos vocábulos “cabo” e “portão”, o sentido

proposicional também se altera. Assim, não só o significado de cada vocábulo, mas também seu papel na sentença influenciam o sentido. O texto aponta para uma realidade formada de fragmentos, a serem reconstituídos por meio de considerações que permitem que as entrelinhas revelem o significado, o qual pode não ser necessariamente um objeto do mundo real.

O significado ou o conceito contido no vocábulo não equivale à própria coisa à qual se refere. A ideia (conceito) “cadeira”, v. g., não é uma fotografia da cadeira, mas sim uma síntese fenomênica do objeto do mobiliário de uma casa. Essa síntese estriba-se em dois traços semanticamente distintivos, quais sejam a assentabilidade e a escorabilidade do objeto. Uma cadeira pode variar no número de pernas, pode ser quadrada ou redonda e pode ainda ter várias cores. Mas ela não pode não possuir o encosto ou a superfície de assento. Em outros termos, a assentabilidade e a escorabilidade dão a esse objeto a “cadeiridade”. O conceito “cadeira”, no caso, é essa síntese fenomênica de dois traços desse objeto. Os conceitos formam a base do pensamento lógico, calculativo e valorativo. Eles permitem a interpretação da proposição e do discurso.

A interpretação pode ser considerada a fase mais requintada dentro do processo da leitura. Nela o leitor, de posse das informações presumivelmente necessárias e elaboradas, faz opções criteriosas de sentido, as quais requerem não só o pensamento lógico¹, quantitativo, mas também o valorativo. Mais ainda: muitas vezes os três níveis combinam-se, de modo a não se distinguirem entre si. Não há interpretação sem que ponderações várias, motivadas por possibilidades diversas de significação, entrem em cena. A hermenêutica, ou ciência da interpretação, desvela o sentido dentro do histórico, do circunstancial e do essencial.

Nessa fase, o leitor estabelece a hierarquia do tema fundamental do texto e suas relações hierárquicas com os subtemas que estão subsumidos. Para isso, é inevitável o pensamento valorativo, ou seja, aquele que lida com valores e não com fatos mensuráveis quantitativamente. Nesse sentido, o leitor pode atribuir mais ou menos ênfase na gradação de valores estabelecida por quem produziu o texto. Por isso, diz-se que o texto não é mais propriedade do autor, mas de quem o interpreta.

As múltiplas possibilidades de significado de cada item lexical bem como as várias possibilidades de significado proposicional tornam-se ainda mais complexas, quando há mais

¹ - O raciocínio: todo homem é mortal; José é homem; então José é mortal, é lógico. $8+4=12$ é um raciocínio matemático ou quantitativo. Já o raciocínio da mãe que diz “meu filho roubou, mas ele não é ladrão” é valorativo, porque ela considera os valores afetivos de mãe e não a evidência dos fatos.

de um esquema como referência. A palavra ‘cabo’ v. g., pode ser interpretada como um indivíduo com uma posição definida na hierarquia da polícia ou também como um instrumento de manejo do machado. Somente com a interferência de informações anteriores e posteriores ao referido texto, pode ficar clara a situação para a interpretação.

Para que o texto seja um objeto adequado de leitura, sua estrutura precisa demonstrar *coesão* (a estrutura juntiva que dá continuidade e progressão ao texto), *coerência* (a não-contradição conceitual e proposicional do texto), *intencionalidade* (a intenção do autor do texto), *receptividade* (o modo como o leitor recebe o texto), *informatividade* (o volume de informações novas veiculadas até o leitor), a *circunstancialidade* (as circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que influenciam na elaboração do texto) e *intertextualidade* (a influência dos textos lidos anteriormente), tudo isso faz parte da estrutura de qualquer bom texto, naturalmente dependendo do tipo de texto em foco (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1996).

Um *contrato* civil, por exemplo, é muito dependente da intencionalidade e da informatividade. Quem vende não pode ser coagido e muito menos quem compra. Do mesmo modo, um dado equivocado sobre o bem em transação pode invalidar a eficácia de um contrato. Os advogados são sequeiros por falhas dessa espécie, pois elas tornam-se pretextos para a anulação de um contrato.

Importante também na leitura são as matrizes ou esquemas, os quais são generalizações sobre eventos, situações, circunstâncias ou mesmo fragmentos da realidade. Nesse caso, diferem da noção de Piaget (FLAVELL, 1975), para quem eles organizam as ações durante o processo de desenvolvimento. Por exemplo, a criança se amamenta, enquanto brinca com mechas de cabelo da mãe, esquema esse que será repetido sempre que estiver se amamentando. Para a teoria da leitura, um esquema, quadro ou script equivale a fragmentos generalizados da realidade. Assim como o conceito sintetiza os traços comuns de uma classe de objetos, o esquema sintetiza os traços comuns de uma classe de fragmentos da realidade, na forma de eventos, situações e circunstâncias.

Por serem globais, os esquemas permitem que fatos menos inclusivos sejam interpretados dentro de suas fronteiras. A título de ilustração: a consulta médica é um evento que tem uma estrutura conhecida. Nela, a paciente chega até a secretária, apresenta-se, escolhe o médico, marca horário, escolhe a forma de pagamento, espera pela sua vez e finalmente é consultado. Na consulta, o médico pode inclusive apalpar o corpo da paciente,

sem que isso seja sinal de exploração criminosa. O esquema da consulta pré-existe à relação paciente/médico.

3 - Educação e Leitura

Pode-se entender a educação como um processo longo e continuado de conquista da autonomia por parte do indivíduo. Desde a infância, adolescência, maturidade, até a velhice, o indivíduo continua se acomodando a situações novas e identificando fases e necessidades diferenciadas em seu próprio organismo. Aprendem-se valores, formam-se condutas, constroem-se conhecimentos, torna-se profissional e cidadão.

A busca de informação, a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores e condutas compõem o complexo quadro da educação. Essas tarefas envolvem o meio familiar e o meio escolar. Valores e condutas pertencem mais ao meio familiar, mas a escola pode também atuar, esclarecendo os valores e as condutas incorporadas pelo educando.

A educação escolar é uma parte importante da educação do indivíduo. Como o meio familiar não consegue disponibilizar os conhecimentos e habilidades necessários para a formação profissional do indivíduo, à escola é delegada essa função. Na educação escolar, o texto e a leitura são partes fundamentais, pois os conhecimentos na sua maioria estão assentados em livros, revistas, mapas e semelhantes.

Uma avalanche de textos de pouca ou média qualidade tem chegado diariamente às livrarias, bancas e especialmente às telas dos leitores eletrônicos, como os *PCs*, *i-pads*, *tablets*, *kindles* e *smartphones*. Utilizando-se de uma metáfora, pode-se perguntar como estimular alguém a comer mais ao redor de uma mesa de banquete, se esse alguém já se sente saciado? Antes de ler, portanto, há outro problema crucial para a educação: **o que ler nessa tormenta textual?**

A profusão de textos disponibilizados para a leitura tornou-se uma questão de relevo na educação moderna. Leitura rápida não combina com as exigências da educação, pois saber escolher o que ler em meio ao tsunami de textos da atualidade é um desafio; mais ainda, ler criticamente os textos escolhidos requer várias leituras, inclusive com estratégias de consolidação de tópicos especiais do texto na memória de longo prazo (MLP).

Izquierdo (2003, p. 9) diz: “podemos afirmar que somos aquilo que recordarmos, literalmente. Não podemos fazer aquilo que não sabemos como fazer, nem comunicar nada

que desconhecamos, isto é, nada que não seja de nossa memória. Não podemos usar como base para projetar nossos futuros possíveis aquilo que esquecemos ou que nunca aprendemos”.

Em todas as ações humanas e dentre elas não poderia escapar a leitura, a memória é de capital importância, pois ela é o suporte fundamental da inteligência. Ali estão arquivados os sistemas operacionais e os componentes próprios para o exercício da leitura, desde o léxico, o sistema fonológico, grafemático, morfossintático, semântico, pragmático e cultural.

A memória pode ser declarativa e não-declarativa. Essa última refere-se ao conhecimento que faz parte do comportamento humano, mas que não se expressa verbalmente. Nesse caso, estão os hábitos, costumes, habilidades estéticas ou esportivas. Quem dirige um carro no trânsito, realiza uma sequência de procedimentos inconscientes e coordenados, que dão organização e controle à atividade. Já a memória declarativa refere-se aos conhecimentos que podem ser narrados e explicados. Contar histórias, descrever objetos, v. g., são façanhas possíveis devido à memória declarativa, com a qual está equipado o ser humano.

A memória não exige um funcionamento extraordinário dos neurônios, pois a bioquímica das sinapses, realizadas para estabelecimento de combinações na rede, é a mesma da qual as células comuns se servem, para realizar outras funções orgânicas, v. g., comandar estímulos estomacais durante o processo digestivo. Como afirma o Squire (2003, p. 68) “a via AMPc² não é exclusiva para o armazenamento da memória, tampouco é para os neurônios; eis que utilizada em muitas outras células do corpo – intestinos, fígado, rim – produzem ações persistentes”.

Três tipos de memória são descritos hoje na ciência cognitiva: a memória de curto prazo, ou seja, aquela que retém engramas³ por um curto período de tempo; a memória de longo prazo, ou seja, aquela que conserva engramas por períodos longos; finalmente a memória de trabalho⁴, a qual não arquiva engramas, mas durante as atividades realizadas,

² - AMPc é uma abreviação para adenosina monofosfato cíclica, isto é, um bloco de proteínas, encontrado no neurônio receptor, capaz de desencadear a ação da cinase, uma proteína capaz de induzir o DNA a comandar o RNA a produzir proteínas adicionais para a estruturação duradoura da rede neuronal.

³ - Entende-se por engrama toda unidade de informação, arquivada na memória. Eles podem ser duráveis ou temporárias.

⁴ - Izquierdo (2003) vê na memória de trabalho semelhanças com a memória de curta duração, pois ambas são rápidas. A de trabalho, contudo, não configura novos engramas na memória de longo prazo. É ela que retém os sentidos lexicais e proposicionais, presentes durante a leitura.

busca na memória de longo prazo informações para a manutenção e organização dos procedimentos.

A memória de trabalho é fundamental para relação do indivíduo com o meio ambiente e até para a existência da própria consciência. Em outros termos, é ela que solicita à memória de longo prazo os conhecimentos necessários para as relações do indivíduo com o meio ambiente, levando em consideração a própria identidade dele, enquanto indivíduo. Do mesmo modo, é ela que permite a atividade de pensar. Mais que isso, ela alimenta a atenção, à medida que deixa disponíveis informações que se referem a uma atividade que está em processo. Quanto mais informações sobre o meio ambiente e os acontecimentos em processo, mais chance o indivíduo tem de lidar melhor com a realidade. A memória de trabalho provê o indivíduo com a capacidade de ser consciente e de operar no mundo de maneira atenta.

Na memória de longo prazo, os circuitos estabelecidos tornam-se permanentes através da intervenção direta das enzimas. Essa é uma importante constatação, mas insuficiente para explicar o conjunto dos procedimentos da leitura. O algoritmo e o programa que ordenam e comandam as associações dos itens lexicais da memória de longo prazo ainda estão longe de ser objeto de observação.

Visto que a leitura é um processo de associação de ideias novas às ideias já consolidadas na estrutura cognitiva, muita pesquisa ainda é necessária, para que fique mais claro *onde, como e o que* comanda esta orquestra neuronal durante o ato da leitura. As associações seriam feitas por área dos sentidos? Por exemplo, a área da visão ocupa 50% do córtex cerebral (SQUIRE, 2003) e assim seria ela a matriz da maioria dos conceitos existentes na memória de longo prazo? Na verdade, sabe-se no máximo que certas regiões do cérebro são ativadas durante a leitura; que os neurônios do córtex frontal comandam o processo de associação de ideias; mas não se sabe o que comanda os comandos da leitura.

A memória de longo prazo (MLP) conta com a participação efetiva do hipocampo na consolidação dos engramas. O hipocampo, por ter acesso às principais regiões do cérebro, juntamente com o córtex frontal, são capazes de comparar e de cruzar traços que identificam as entidades nas suas semelhanças e diferenças. Além disso, esse último, por estar associado à região da amígdala, na qual está o controle dos afetos e emoções, distingue fatos e situações que demonstram importância afetiva e emocional para a vida do indivíduo.

Aprender, em última análise, é registrar informações novas na rede neuronal, selecionando as mais necessárias e ancorando-as a informações antigas e consolidadas, transformando-as em conhecimentos estáveis. Nesse sentido, a leitura desempenha papel

importante na educação escolar, pois o leitor pode por iniciativa pessoal apropriar-se de novas informações, facilitando o processo de aprendizagem.

4 - Leitura e Interpretação

A interpretação de um texto requer uma ação cognitiva coordenada, pois o processo neuronal paralelo é o único procedimento capaz de fazer confluir variáveis sócio-cognitivas diversas, o que não acontece com o computador, pois esse processa os dados sequencialmente. Esse algoritmo especial permite ao leitor interpretar textos, levando em consideração várias causas, condições e efeitos.

A interpretação, por implicar em escolhas livres, requer liberdade individual e social. Quando os textos bíblicos, v. g., pertenciam autoritariamente à Igreja, a leitura e a interpretação dos mesmos também eram controladas por ela. Na verdade, a leitura individual e silenciosa não era permitida, porque poderia levar o leitor a incorrer em erros de interpretação. Os textos sagrados eram assim feudos da Igreja e, por consequência, a interpretação dos mesmos estava sujeita aos seus interesses.

A interpretação livre na leitura só teve seu início com Martinho Lutero, quando ele traduziu a Bíblia para o alemão e interpretou textos dela à sua maneira. Mais tarde, questões históricas foram percebidas como importantes na interpretação de texto. Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer, especialmente os dois últimos, foram decisivos para compor o novo cenário da interpretação na leitura. Sem a contextualização da produção do texto e o foco na linguagem, é impossível uma interpretação adequada do mesmo.

Depois de serem reconhecidos os itens lexicais de um texto, o processador cognitivo da linguagem constrói sentenças ou conjuntos lineares de conceitos, os quais, ao serem interpretados, são considerados proposições. A interpretação, uma das tarefas mais complexas da inteligência humana via linguagem, torna-se uma atividade de atribuir peso ao objeto depositado na balança da linguagem. No STF, por exemplo, o Ministro Joaquim Barbosa e o Ministro Ricardo Lewandowsky utilizaram-se de pesos diferentes, para aferir o mesmo fato: **a corrupção na política.**

No modelo que segue, pode-se observar o papel do leitor e sua função na interpretação do texto. O leitor **passivo** recebe o sentido do texto como uma máquina fotográfica, isto é, sua interpretação é passiva. Já o leitor **antecipador** interpreta o texto com a lente da máquina

obstruída, prevalecendo a imagem que ele tem em mente. Por fim, o leitor **interativo** interpreta texto interativamente, isto é, ele lê, considerando as condições de produção do texto e as condições de leitura atuais.

O sentido é social e sem circunstanciá-lo, não há como escolher qual opção de sentido faz mais justiça na visão daqueles que leem. O sentido coloca-se dentro de um conjunto de circunstâncias que permitiram uma ou outra interpretação. Ler criticamente implica em encontrar o sentido no contexto original e trasladá-lo para o momento da leitura.

Modelo de Leitor e de Interpretação

Modelo	Leitor	Texto	Autor
Passivo	sujeito recebe	sentido do texto	ausente
Antecipador	sujeito antecipa	sentido do texto	ausente
Interativo	sujeito interage	através do texto	com o autor

O Art. 288 do Código Penal brasileiro de 1940 e ainda vigente, o qual trata da formação de quadrilha, deve ser lido, levando em consideração as condições de produção do próprio texto constitucional, isto é, período de ditadura, código elaborado por um pequeno grupo de juristas, dependência textual de outras constituições e subdesenvolvimento científico, econômico e político. De acordo com o mesmo, para se caracterizar uma quadrilha, é necessário que haja três pessoas reunidas ou mais com o objetivo de praticar crime. Em 1940, vale recordar, não havia a possibilidade da quadrilha se reunir *online*. Getúlio Vargas e Francisco Campos não puderam ver o crime do colarinho branco organizado *online*, mas viram o interesse de poucos transgredirem os limites. Como imaginar em 1940, v. g., o crime cibernético ou a subtração de informação do PC alheio?

A interpretação pode ser tão restrita que se limite ao sistema gramatical estrito da língua, mas pode também se abrir para as possibilidades discursivas da linguagem, nas quais, emergem inclusive as categorias ideológicas. Dentro dessas, por exemplo, um réu-herói, considerado assim devido a suas lutas sociais ou políticas anteriores, tem sua força biográfica reduzida, se vier a transgredir e merecer sanção posteriormente. Caso esteja na categoria do crime do colarinho branco, pelo conhecimento que tem das normas da sociedade, sua pena

deveria ter peso maior. Ao interpretar textos com essa variável, o leitor interativo locomove-se melhor entre dois tempos importantes: **o tempo da produção do texto** e **o tempo da interpretação do texto**.

Para exemplificar esse fato, tomem-se os ministros do STF Joaquim Barbosa e Ricardo Lewandowsky, no Processo Penal 470. Os dois eminentes leitores do Supremo Tribunal Federal exibiram princípios epistemológicos geometricamente divergentes. Enquanto o primeiro leva em consideração as questões sociais do texto, o segundo considera o texto um objeto congelado e perigoso, o qual se for descongelado, pode provocar a putrefação política dos acusados.

4.1 - Uma Hermenêutica Aplicada

4.1.1 - No Modelo da Filosofia Analítica

A hermenêutica é ramo do conhecimento que se ocupa com a interpretação dos textos. Tendo se originado dos problemas de interpretação dos textos sagrados, a hermenêutica refinou-se, incorporando elementos críticos da história, filosofia e da sociologia. Dispondo de vários enfoques hermenêuticos, a interpretação pode privilegiar posturas críticas, dogmáticas e mesmo extremamente formais.

Alexy (2011), ao empregar o rigor da lógica matemática ao discurso jurídico, produz enunciados do seguinte tipo: $(X) F_1 x \wedge F_2 x \wedge \dots \wedge F_n x \rightarrow OH$. *Nesta sequência, o X inicial representa um quantificador universal; F_1 e F_2 bem como F_n representam quaisquer predicados descritivos; “ \wedge ” é sinal de conjunção entre os termos e OH uma consequência.* Em outras palavras, se aplicada essa fórmula no direito, então seria lida da seguinte maneira: **para todo X, se esse X for corrupto e julgado, então X deverá ser condenado e aprisionado.** Ora, não é difícil perceber que o rigor da lógica matemática empobrece outros aspectos da linguagem jurídica, pois as condições sociais do texto sob foco não aparecem.

O Ministro Ricardo Lewandowsky, por exemplo, poderia ter equacionado o acusado José Dirceu nessa fórmula, pois para ele não interessou mesmo as condições histórico-sociais que permearam o caso do Mensalão. Na verdade, sua sentença teria ficado mais precisa e até mais elegante, inclusive sem aquele aspecto de tendenciosidade. Sua interpretação do texto do Processo Penal 470, seguindo o modelo da filosofia analítica, não teria deixado questões abertas e poderia ser classificada como técnico-pragmática, se ele tivesse se pautado pelo

modelo da filosofia analítica, utilizado por Robert Alexy. Em resumo, o formalismo da pragmática não enriquece a hermenêutica e o processo de interpretação.

4.1.2 - No Modelo Existencialista

Heidegger (1979), procurando dar novos rumos para a ontologia, afirma que a metafísica permutou o Ser pelo Ente. Em outros termos, o Ser, essa abstração máxima que apenas afirma que as coisas são não pode ser identificado com as coisas concretas mesmas. Para cuidar do Ser, recorda ele que o ser humano (*Dasein*: Ser-aí), além de ser um Ente no mundo, é também aquele que cuida do Ser, isto é, do **sentido**. Não seria impróprio dizer que o Ser é o sentido que está imerso em cada ente do mundo. O ser humano seria o zelador do sentido identificador que os entes recebem via linguagem. Como um projeto aberto, cuja existência vai construindo o sentido, Martin Heidegger criou o existencialismo.

Streck (2011) propõe, em vez, o modelo existencialista de Heidegger (1979), no sentido. *Dasein*, como atribuidor de sentido ao mundo, é soberano, pois o mundo, ou a totalidade dos objetos, portadores de sentido, depende dele. O ser de um martelo, como um objeto do mundo, foi criado por *Dasein*. A martelidade do martelo, ou seja, a função do martelo no serviço concreto, em alemão denominada como a *Umzuheit*, formada pelos vocábulos funcionais: **um** = para, **zu** = que e **heit** = dade, isto é, a “para-que-dade” dos objetos, responde pela sua finalidade e utilidade na cultura do trabalho. No alemão, esse termo poderia ser traduzido como a “a-fim-de-que-dade” dos objetos-ferramenta. Todo martelo, afinal de contas, foi feito para martelar. Um extraterreno, por exemplo, provavelmente não martelaria aqui na terra, pois não seria um *Dasein*, ou um ser no mundo dos mortais terrestres.

4.1.3 - No Modelo Crítico-Discursivo

Nos dois modelos anteriores, a objetividade e/ou a subjetividade se sobrepõem no processo hermenêutico. Ao dar relevo excessivo aos valores pessoais ou a reconhecer somente valores ligados ao objeto em foco, perde-se o equilíbrio que haveria entre os valores subjetivos e objetivos. Já o modelo crítico-discursivo ou, até mesmo o fenomenológico (HUSSERL, 1981), permite transitar interativamente do sujeito da interpretação ao objeto da interpretação, podendo assim haver mais abertura e complementação mútua. Nesse caso, o sujeito não tem contrato exclusivo com o sentido, já que esse é resultado de um processo

interativo entre ele e o objeto em questão. Do mesmo modo, o objeto não é portador independente do sentido que contém, tal como acredita o positivista em seu laboratório.

No vaivém do leitor com o texto lido, vários aspectos relevantes emergem e o sentido do objeto pode ficar mais abrangente e mais coerente. Interpretar é, sobretudo, levar em consideração uma pluralidade de fatos que implicam diretamente no sentido do objeto em foco. O sentido é algo que guarda meia face do objeto e meia face daquele que o interpreta. Pode-se dizer que não há sentido sem objeto e muito menos sem sujeito.

A história é uma prova de que o sentido é sensível às reconstruções que ocorrem devido às novas informações. Um fato novo produz impacto na interpretação, pois a verdade, segundo Heidegger (1979) é a revelação dos detalhes sob a custódia das sombras. Verdade para ele é *aletheia*, ou seja, revelação. Nesse caso, mais que a posse do conhecimento, ela é o processo de busca de mais informações e de coerência interpretativa.

Habermas (1981) apresenta a *Theorie des Kommunikativen Handelns*, segundo a qual, o ser humano e a sociedade podem alcançar consensos por meio da ação comunicativa. Em condições de igualdade, isto é, de gozo da liberdade de expressão, de posse das mesmas informações, falando uma língua comum, dispostos a buscar o entendimento, interlocutores podem elaborar consensos que sirvam para o entendimento interpessoal e social amplo. As leis, no caso, seriam exemplos típicos de consensos sociais. Para isso, entretanto, além de uma representação política adequada, de instituições sólidas e de um fórum democrático, a sociedade geral precisa ter alcançado um grau educacional elaborado, inclusive para eleger representantes preparados para o exercício de um cargo-chave na vida social.

A abertura discursiva permite que os interlocutores se engajem em ações comunicativas que produzam consensos. Quem poderia imaginar que as minorias pudessem ter alcançado a proteção da Lei da atualidade? Negros, gays e portadores de necessidades especiais alcançaram na Lei (consenso) guarida especial que lhes devolve aquilo que a história lhes havia furtado: a dignidade humana. Ao longo da história, a ação comunicativa produziu consensos novos que incluíram direitos dessas minorias sociais. A argumentação, estribada em informações antigas e novas, modifica os conteúdos proposicionais e o inadmissível pode se tornar admissível. Escravo vira cidadão, gênero descarta preconceito e deficientes são compensados com a tecnologia e com novos consensos.

A hermenêutica crítica, ou seja, a busca incansável de consensos, baseados em informação antiga e nova, mais a intenção de acordo e liberdade, permitem que profissionais do direito abandonem o palco da interpretação-única. É possível a descoberta de novos

consensos, dando ao direito a dinamicidade necessária para a vida social. A luz do sol, se penetrar os espaços ocupados pelos fungos do tempo, pode higienizar, branqueando o que estava cinzento ou azulado.

5 – Leitura e Reflexão

A interpretação crítica não é um tipo especial de leitura, pois, como um processo sócio-cognitivo, requer basicamente os mesmos movimentos neuronais e procedimentos efetivos que a leitura convencional. O que faz seu resultado se diferenciar é que o sujeito-leitor dispõe de esquemas anteriores especiais de análise dos fatos. Um exegeta que tenha realizado estudos bíblicos na linha crítica, v. g., não teria dificuldades, em admitir que no Evangelho de Marcos, no capítulo 15, os versículos 1-8 pertencem a uma redação diferenciada dos versículos 9-18, o que implica na autenticidade das aparições de Cristo junto dos apóstolos. Nesse sentido, a interpretação do exegeta e do leigo não podem produzir o mesmo resultado. Interpretação crítica, portanto, não é um desempenho que acompanha o próprio exercício de ler. Ela é o resultado do conhecimento e da reflexão-extra, próprios de quem sabe mais.

A interpretação crítica requer preparação especial na área que o texto enuncia. Nenhum leitor pode ser crítico daquilo que não conhece bem. Em outros termos, como poderia um leitor comum ler o Processo Penal 470, denominado de Mensalão, na linha hermenêutica da teoria do domínio do fato? Como compreender a diferença de interpretação entre Joaquim Barbosa e Ricardo Lewandowsky?

Ou ainda em outro exemplo: um agricultor alfabetizado que atea fogo na pastagem todo ano, para que o capim germine verde e viçoso, jamais se incomodará que o derretimento acelerado das geleiras da Antártica. Um texto sobre o degelo do Polo Sul não produziria nele nenhuma interpretação especial, pois o desconhecimento do meio ambiente não permitiria.

O termo “leitura crítica” reflete direta ou indiretamente a preocupação da Teoria Crítica na década de 30 do século passado, quando já pareciam iminentes os limites do socialismo soviético e o capitalismo industrial dava ares de indomável. Um grupo de intelectuais de Frankfurt, liderado por simpatizantes com viés capitalista industrial, vizinhos do socialismo autoritário e estatizado, resolveu realizar a crítica das patologias sociais de seu tempo.

Repa (2007) entende que há várias versões da teoria crítica. Em um primeiro paradigma, a teoria marxiana da sociedade, inspirada na patologia social do trabalho desregulado e da distribuição injusta de renda, encontrada na dicotomia de classe – burguesia e proletariado – exerce a função crítica. Nesse paradigma, a linguagem não tem importância, pois só o trabalho e suas conquistas podem mudar a sociedade.

Em um segundo, como uma *Ideologiekritik*, a Teoria Crítica concentra-se na insuficiência da racionalidade, enquanto fundamento e rumo do progresso social, tecnológico e econômico. Para muitos, essa é a versão teórica que deu identidade à Escola de Frankfurt. Desconfiados da teoria marxiana da sociedade e da crítica raivosa ao capitalismo, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin já não tinham certeza do êxito do socialismo, pois esse estava impregnado de resquícios do autoritarismo de estado.

Marcados por forte pessimismo, não acreditavam na racionalidade e suas possibilidades, pois a emancipação do ser humano não havia acontecido. Na verdade a razão tornou-se racionalidade instrumental, especializada em produzir tecnologias e esquecer a essencialidade do mundo do mundo humano.

Em um terceiro paradigma, a Teoria Crítica foca a nova patologia social, que é a colonização do mundo da vida (*Lebenswelt*), gerada pela sutileza das estruturas e das relações sociais no capitalismo. Jürgen Habermas sutilmente mostra como o capitalismo dilacerou as instâncias fundamentais da vida em sociedade. O recinto irrefletido do cotidiano, aquele espaço no qual o ser humano vive vida descontraído, foi invadido pelo planejado e enviesado pela produção e lucro.

Esses três momentos da teoria crítica, com foco diferenciado e objeto semelhante, certamente produzem artefatos conceituais diversos, inclusive soluções pouco complementares: desde a luta de classe, o desencanto com o progresso no modelo capitalista até a reconstrução da vida social por meio do entendimento e do consenso. Marx acreditava no enfrentamento das classes sociais; Max Horkheimer vislumbrava uma nova compreensão da racionalidade como suporte do progresso social e econômico; por fim, Jürgen Habermas continua confiando na racionalidade, mas submete-a à racionalidade comunicativa e discursiva.

Os perigos do terceiro momento são mais difíceis de diagnóstico. O Estado cresceu em seus tentáculos; o direito distanciou-se da ética e da justiça; a ciência proliferou por todos os poros da sociedade; a informação paralisou o juízo do cidadão; a tecnologia tornou-se

ingrediente da ação social; tudo isso serviu para derrubar a divisória entre a esfera pública e o mundo da vida.

Apropriado por Jürgen Habermas, o conceito de mundo da vida, *Lebenswelt*, usado por Edmund Husserl, no segundo livro das *Ideen*, de 1980, em um apêndice ao parágrafo 64, acerca da primazia do espírito (absoluto) e sobre a natureza equivale a caracterizar o mundo comunicativo e pessoal, o mundo natural, o mundo intuitivo e o mundo estético da experiência, em oposição a concepções naturalistas e objetivas das ciências naturais.

Lebenswelt, assim considerado, é equivalente ao *Umwelt* (mundo ambiental), ao *Alltagswelt* (mundo cotidiano), ao *Erfahrungswelt* (mundo da experiência) e ao mundo natural (*natürlicher Weltbegriff*), que Edmund Husserl emprestou de Richard Heinrich Ludwig Avenarius. Mas é perceptivelmente no texto das Conferências de Paris dos anos 30, em que Husserl (1991) nos fornece pelo menos quatro conceitos provisórios de mundo da vida, a saber:

- 1 - o mundo da vida é o que pode ser intuído;
- 2 - o mundo da vida é o fundamento do sentido;
- 3 - o mundo da vida é o reino das verdades intersubjetivas;
- 4 - o mundo da vida é a estrutura essencial ou o mundo perceptual (*eidós*).

A ação comunicativa permite que a realidade inter-humana se forme e por meio dela possa a conduta se estabelecer. O mundo da vida, despercebido como parte da configuração do mundo humano, é estruturado pelas relações intertextuais ou ações linguísticas. Assim, a teoria social não poderia ser feita, sem que a linguagem fosse um de seus elementos constitutivos fundamentais.

6 – Leitura e Ação Comunicativa

O leitor crítico lê com discernimento somente o texto que enfoca a temática com a qual ele está familiarizado ou conhece bem. Ao interpretar um texto, ele produz argumentos que distinguem e clareiam os pontos sombrios existentes. Nenhum leitor é crítico fora de sua área de conhecimento e experiência. Mesmo as pessoas simples podem ser críticas em áreas de suas atividades. Como o texto pode ser escrito ou falado, mesmo a pessoa de débil

letramento pode ser crítica naquilo que lhe compete. Em outras palavras, o que faz a pessoa ser crítica é sua atenção, observação e, sobretudo, sua reflexão.

O leitor crítico tem uma postura de independência e de certa suspeição dos argumentos com os quais trava embate no texto. Em vez de acreditar, antes de confirmar, ele confirma, antes de acreditar. Ele também observa, investiga, compara e avalia a solidez das informações, antes de formar um juízo. Ainda que não conheça a natureza dos argumentos, v. g., quais são seus atributos enquanto pertencentes a categorias formais de universalidade, qualidade, relação e modalidade, para usar o esquema de (KANT, 1966), o leitor crítico questiona e tem o privilégio da dúvida. E mais ainda, investiga qual é a consistência da realidade à qual os argumentos se referem.

A Teoria Crítica, no terceiro paradigma, propõe que a linguagem exerça o papel de ser a mediação mais importante na vida da sociedade. A invasão e a colonização da *Lebenswelt* (mundo da vida) retiraram da vida social cotidiana aquele espaço desarmado, no qual as pessoas compartilhavam suas experiências. Mas a *Arbeitswelt* (mundo do trabalho) apoderou-se desse espaço interpessoal. Poder-se-ia assim dizer que a ação comunicativa na forma da oralidade, embora continue fundamental para o mundo da vida, perdeu espaço para a ação comunicativa na forma da escrita. Na esfera dos negócios, ganharam espaço os textos escritos.

A busca do entendimento e dos consensos só pode ser realizada por meio da linguagem, o fator diferencial que separa o homem dos outros animais. Por ser capaz de representar o mundo de maneira conceitual e proposicional, bem como expressar esses conceitos e proposições de maneira simbólica, o homem economiza sua rede neuronal, ocupando-a em vez com programas complexos, como a própria linguagem. Isso lhe permitiu representar o mundo de maneira parcimoniosa, comunicar-se com seus semelhantes e pensar de maneira abstrata suas próprias experiências.

Por ser uma ação social, a ação comunicativa é dotada de um *telos* de intencionalidade, um *quantum* de informatividade, um conjunto de circunstâncias e de um grau de aceitabilidade por parte do receptor, em razão do que se diferencia das outras ações sociais. Possuir um idioma comum, ter a mesma informação, desfrutar da liberdade de expressão, ser capaz de buscar consenso, dispor de alternância no papel dialógico, essas condições são fundamentais para que a ação comunicativa possa ocorrer.

A ação comunicativa não ocorre unicamente por meio do diálogo *tête-à-tête*, mas, sobretudo, por meio de textos não dialógicos. Em (HABERMAS, 1981, p. 193) não fica claro se a ação comunicativa se realiza também por intermédio de textos escritos e lidos. Em sua

nomenclatura, os termos *Aktor1* e *Aktor2*, i. e., emissor e receptor, formariam a dupla da ação comunicativa, esquema esse derivado da ideia de comunicação pelo rádio, desenvolvida pela ITT (International Telephone and Telegraph) e pelo MIT (Massachusetts Institute of Technology) na década de 40 do século passado. Essa visão mecanicista da comunicação é superada por Habermas, ao considerar que o receptor é ativo e pode interagir com o emissor.

Neste momento, é impossível que a leitura não faça parte da ação comunicativa na sociedade, pois consensos são formados entre as pessoas, grupos, Estados, tendo a mediação da linguagem tanto na forma falada bem como na forma escrita. Os próprios consensos, extraídos de longas reuniões e grupos de trabalho, são sempre expressos em texto escrito.

A leitura na educação escolar não tem como evitar ser superseletiva, pois já não é possível ler de tudo em grande quantidade. Os textos informativos devem receber prioridade para estimular a atualização do aluno nesse mundo de mudanças muito rápidas. Em seguida, os textos de formação básica e específicos, pois garantem os fundamentos da educação. Por fim, os textos estéticos, visto que eles proporcionam o desenvolvimento e a qualidade da escrita e da leitura.

6 – Leitura ou Estudo?

Com a explosão da quantidade de textos disponíveis na atualidade, a leitura substituiu o estudo. Entretanto, ler um artigo sobre a virada do ano no Rio de Janeiro é diferente de ler um artigo atentamente sobre o aquecimento global. No primeiro caso, a pirotecnia predomina e não existe questão maior de interpretação. Já no segundo caso, está envolvida a própria sobrevivência da vida no planeta e a reflexão é necessária.

No oceano Pacífico, ou mais especificamente, na Costa Rica, o oceano, todos os dias, avança sobre a orla da praia, recolhe na mata costeira troncos de árvores, galhos e folhas e os conduzem de volta para a imensidão das águas. De manhã, tudo isso é devolvido sobre as areias escuras das praias. O cenário mais parece um embate entre o oceano e a mata. Durante o dia, caminhões de limpeza recolhem tudo, pois a praia mais se assemelha a um aviso da natureza: o oceano está invadindo a terra. Nesse caso, a leitura da passagem de ano do Rio de Janeiro e sobre o derretimento das geleiras polares são muito diferentes. Por um lado, pirotecnias no Rio de Janeiro; por outro lado, o futuro da vida na Terra.

Informar-se sobre uma festa e refletir atentamente sobre o futuro da vida na Terra, ou talvez mais ainda, decidir sobre mudanças de atitudes são experiências subjetivas muito

diferentes. Ora, no presente, tudo isso é LER. Mas a verdade é outra e o cotidiano da escola confirma isso. Um artigo de biologia, sobre a estrutura da célula, não se lê, mas se estuda.

A leitura transformou-se em “olhadura” no texto. Entretanto, estudar continua sendo LER o texto atentamente muitas vezes. Dar uma olhada em um texto não é idêntico a ler o referido, várias vezes, atentamente. *Estudar é realizar uma leitura de reconhecimento geral do texto; estudar é ler novamente, examinando termos desconhecidos e conhecidos, mas observando o papel que desempenham no sentido do texto; estudar é examinar as proposições formadas dentro do texto; estudar é observar o espectro discursivo do texto, de modo a identificar o esquema de categorias axiológicas, epistemológicas e políticas envolvidas no texto.*

Na atualidade, ler não equivale necessariamente a estudar. Essa **macdonaldização** da leitura tornou-se um problema difícil para a educação, assim como a AIDS para a saúde pública. Mas ainda, como ler assiduamente textos de pouca qualidade, incapazes de motivar o leitor? Parece não haver outra opção, senão aquela de optar por estudar os textos fundamentais bons e ler os textos apenas informativos bons. Orientar a escolha da leitura tornou-se parte da tarefa da docência e da educação escolar. Essa decisão implica no currículo, nas disciplinas, nas avaliações, enfim na educação. Estudar atentamente os textos fundamentais e ler curiosamente os textos secundários, eis o desafio.

Além do mais, com o volume de informação da atualidade, não é mais possível exigir que o aluno retenha em sua memória de longo prazo (MLP) um *quantum* exorbitante de informação, pois as NTICs garantem a custódia dessas informações em bancos de dados. O WATSON, v. g., é um programa virtual da área médica que, em breve, permitirá ao profissional da área médica realizar diagnósticos de doenças no paciente com precisão invejável.

Digitando ou clicando no monitor os sintomas e checando com exames complementares, o WATSON descreverá qual é a doença do paciente. Basta que o médico seja cliente do WATSON e tenha tido uma formação médica boa e seja crítico, para saber refletir e fazer opções adequadas. Ora, para que entulhar a memória dos estudantes de medicina, v. g., se eles têm, sobretudo, e poderão no futuro seguir os passos do banco de dados disponível nas NTICs?

Esse é o **uso crítico** das NTICs necessário na formação do cidadão na sociedade tecnológica. Saber escolher inclusive os hipertextos na INTERNET tornou-se o grande problema da educação moderna. Como há um banquete de textos na mesa da cultura atual,

escolher o texto apropriado para a dieta moderna e lê-lo criticamente seria a garantia da educação formal e posteriormente da educação continuada.

Carr (2011) tem razão, quando diz que a INTERNET tem mudado os esquemas de cognição humana. Assim como a narrativa oral foi transformada com a descoberta da imprensa no Século XV, os hipertextos atuais, disponíveis na INTERNET, têm mudado a cognição humana na atualidade. A informação já pode inclusive ser arquivada seguramente fora da rede neuronal, poupando assim o cérebro para pensar, refletir, escolher e evoluir no mais delicado *software* da natureza, que é a CONSCIÊNCIA. Talvez ganhe com isso a própria cidadania.

7 – Considerações Finais

Nesse emaranhado de hipertextos que seguem sequências variadas de conexões entre si, tais como: aqueles textos que se ligam horizontalmente um ao outro; aqueles que se ligam verticalmente em uma estrutura hierárquica de subsunção e aqueles que se ligam um ao outro de maneira dinâmica e interativa, **interpretar criticamente** tornou-se um exercício acadêmico necessário para a formação e consolidação de uma rede neuronal de grande complexidade sócio-cognitiva (GONÇALVES, 2010). Por isso mesmo, não se pode perder o foco da criticidade, essencial na interpretação, observando-se atentamente o objeto a que se faz referência, refletindo sobre as informações contidas no texto, discernindo semelhanças e diferenças conceituais e proposicionais, mas, sobretudo, **motivando os alunos**, a aprender mais com a LEITURA e/ou ESTUDO de textos claramente fundamentais de uma determinada área epistemológica.

Reflexão acertada enunciou Adorno (2009), ao dizer que “a dialética negativa não se detém diante do fechamento da existência, da mesmidade sólida do eu, nem tampouco diante de sua antítese não menos cristalizada: o papel que é utilizado pela sociologia subjetiva contemporânea como uma panaceia universal, como derradeira determinação da socialização, de maneira análoga à existência da ipseidade em alguns ontólogos”. Para Theodor Adorno a antítese não se transfigura em síntese, porque a síntese mesma torna-se nova tese. A idéia da **dialética negativa** ilustra a o papel da interpretação crítica, à medida que ela requer sempre um passo mais à frente, à procura de evidências novas para novos sentidos.

A interpretação crítica encontra-se asfixiada com a avalanche textual, tecnológica e até mesmo curricular nas escolas. Leitura relâmpago de fragmentos de texto não permite que o

leitor torne-se crítico. Pior ainda, a leitura digital tende a macdonaldizar conceitos, proposições e discursos, como se os textos já contivessem uma interpretação vinda de fábrica. Sem um leitor ativo e portador da dúvida metódica não haverá interpretação crítica e a escola deixará passar a oportunidade de constituir o leitor crítico.

Quando a complexidade excede os limites da compreensão, é bom que a simplicidade inteligente retome as rédeas da vida. O mundo da vida (*Lebenswelt*) que é discutido por Habermas (1981), está impregnado de sentido, pois esse reduto vital foi avassalado pelo mundo dos negócios (*Geschäftswelt*) e as interações das pessoas no dia a dia perderam sua força espontânea primitiva. A ação comunicativa no mundo da vida, exercida também por meio do texto escrito e da leitura, não é a mesma do mundo dos negócios. A leitura disponibiliza os passos da civilização, seus avanços e seus retrocessos, facilitando a compreensão do papel da educação na vida da sociedade. Quem lê reflete sobre os fatos, eventos, situações, ações e estados das coisas no mundo.

Sem desconsiderar outros aspectos importantes da educação, na atualidade, refletir, discernir, criar, acreditar e motivar os alunos são atitudes docentes fundamentais para a sala de aula, pois educar tornou-se também desenvolver o **senso crítico** para a vida em sociedade e o sentido ético de sobrevivência na TERRA. Essa é uma velha e nova forma de dizer que a educação é a conquista da autonomia e o desenvolvimento da cidadania, com o que certamente concordariam os grandes gênios da educação, dentre os quais: Jan Comenius, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Jean Piaget e Paulo Freire.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.

ALEXY, Robert. **Teoria da Argumentação Jurídica**. 3. ed. Trad. Zilda Hutchinson Schild Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2011.

CARPENTER, P. A.; JUST, M. A. Cognitive processes in reading: models based on reader's eye fixations. In: LESGOLD, A. M.; PERFETTI, C. A. (eds.). **Interactive Processes of Reading**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

CARR, Nicholas. **The Shallow Minds: What the Internet is doing to our brains**. New York: Amazon, 2011.

DANIELS, Peter T.; BRIGHT, William. **The World's Writing Systems**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. Essex, England: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLAVELL, John H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. Trad. Maria Helena Sousa Pato. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. Campinas: Autores Associados, 1991.

FREE REFERENCE MANAGER. **Mendeley**. Disponível em <http://www.mendeley.com>, acesso em 10 de dezembro de 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Trad. Marco Antônio Casanova. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 3 v.

GONÇALVES, Maria I. R. Internet – Diferencial Proporcionado pelas Linguagens Digitais e pela Telemática. In: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010. p. 28-39.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des Kommunikativen Handelns**. Frankfurt am Main: Shrkamp Verlag, 1981. 2. v.

HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Tübingen: Suhrkamp Verlag, 1979.

HUSSERL, Edmund. **Ideen zur einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1980.

----- . **Conferências de Paris**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1991.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

JESUS, Osvaldo F. de. Leitura e Cognição. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.* (orgs.) **Lingua(gem): Reflexões e Perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 127-147.

----- . Paradigmas da Teoria da Leitura. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de (orgs.). **Linguística Aplicada: Aspectos da Leitura e do Ensino de Línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 109-130.

JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A. A Theory of reading: from eyes fixations to comprehension. In: In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (eds). **Theoretical Models and Processes of reading**. 5. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 1182- 1218.

KANT, Immanuel. **Critique of Pure Reason**. Trad. F. Max Müller. New York: Anchor Books, 1966.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a Leitura Crítica da Mídia, Democracia Radical e a Reconstrução da Educação. **Educação e Sociedade**. v. 29, n. 104 - Especial, out. 2008. p. 687-715.

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.13, n. 27, p.4-28, jan/jun. 2013 – ISSN 1519-0919

Dossiê: Leitura - perspectivas teóricas, práticas e formação de professores

LEU, Donald J. *et al.* Toward a Theory of New Literacies emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies. In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (eds). **Theoretical Models and Processes of reading**. 5. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 1570-1613.

MANGUEL, Albert. **Uma História da Leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PERFETTI, C. **Reading Ability**. New York: Harcourt, 1985.

REPA, Luiz. Jürgen Habermas e o Modelo Reconstutivo de Teoria Crítica. In: NOBRE, Marcos (org.). **Um Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 161-182.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 2. ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. **Memória: da mente às moléculas**. Trad. Carla Dalmaz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Categorias de Texto: Significantes para quais Significados? In: TRAVAGLIA, L. C. *et al.* **Gêneros de Texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições introdutórias à Filosofia Analítica da Linguagem**. Trad. Ronai Rocha. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.