

SOBRE A PERSPECTIVA FREIRIANA DO ATO DE LER NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

THE FREIRIAN PERSPECTIVE OF THE ACT OF READING IN THE CONTEXT OF CYBERCULTURE

Luama Socio¹
ORCID 0000-0002-1837-2166

Resumo:

Realizamos uma reflexão sobre a importância do pensamento de Paulo Freire a respeito do ato de ler, no contexto das mudanças culturais conduzidas pela cibernética e pela internet. Para tanto, analisamos as ideias de contexto e de desenvolvimento da pessoa, associados ao conceito de leitura, presentes especificamente no texto "A Importância do Ato de Ler", escrito por Paulo Freire em 1981. Abordamos a conexão do processo de leitura com o discernimento das etapas de apreensão simbólica e fases de aprendizagem a serem consideradas no âmbito escolar, agregando a esses tópicos reflexões sobre os desafios do desenvolvimento da leitura no contexto atual da cibercultura. Considerando que, do ponto de vista freiriano, o processo de leitura se realiza concomitante à constituição do sujeito, pelo distanciamento do objeto, observa-se o embaralhamento dessa lógica pela ordenação da cibercultura, a qual estrutura justamente como objeto aqueles que deveriam ser os sujeitos. Parece-nos assim, que o desafio de uma educação para a liberdade e a democracia frente aos processos históricos, políticos e sociais, em confronto com os totalitarismos dos poderes de Estado, os quais contextualizaram o pensamento de Paulo Freire à época de sua produção, agora renova-se frente às condições impostas por uma nova espécie de totalitarismo implementado pela cibercultura.

Palavras-chave: o ato de ler em Paulo Freire; leitura e contexto; leitura e cibercultura.

Abstract:

We reflect about importance of Paulo Freire's thinking regarding the act of reading, in the context of cultural changes driven by cybernetics and the internet. Therefore, we analyze the ideas of context and development of the person, associated with the concept of reading, specifically present in the text "The Importance of the Act of Reading", written in 1981. We discuss the connection of the reading process with the discernment of the stages of reading symbolic apprehension and

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/IBILCE, mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/IBILCE e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo - USP. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753517040257731>. E-mail: luamasocio@gmail.com

learning phases to be considered in the school environment, adding to these topics reflections on the challenges of reading development in the current context of cyberculture. Considering that, from a Freire's point of view, the reading process takes place concurrently with the constitution of the subject, due to the distancing of the object, there is a shuffling of this logic by the ordering of cyberculture, which structures precisely as an object those who should be the subjects. It seems to us, therefore, that the challenge of an education for freedom and democracy in the face of historical, political, and social processes, in confrontation with the totalitarianism of the State powers, which contextualized Paulo Freire's thought at the time of his production, now it renews itself in the face of conditions imposed by a new kind of totalitarianism implemented by cyberculture.

Keywords: the act of reading in Paulo Freire; reading and context; reading and cyberculture.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desse artigo é uma reflexão sobre a seguinte questão: o que o pensamento de Paulo Freire a respeito da importância da leitura pode nos ensinar neste início da terceira década do Século 21, em que os modos culturais passam por mutações capitaneadas pela cibernética e pela internet?

Para tanto, analisamos aqui as ideias de contexto e de desenvolvimento da pessoa, associados ao conceito de leitura, presentes especificamente no texto "A Importância do Ato de Ler", o qual foi apresentado por Paulo Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura em 1981. Aqui abordamos a conexão do processo de leitura com o discernimento das etapas de apreensão simbólica e fases de aprendizado a serem consideradas no âmbito escolar, agregando a esses tópicos reflexões sobre os desafios do desenvolvimento da leitura no contexto atual da cibercultura.

O ATO DE LER E O CONTEXTO

Um aspecto fundamental da estruturação do "ler", em Paulo Freire, é a consideração do contexto em que se insere o ato, no sentido de que o próprio contexto deve ser apreendido como texto. A diferença entre texto e contexto é uma diferença de perspectiva que deve ser compreendida pelos educadores em sua inerente potencialidade dialógica. Enquanto o primeiro conceito suscita o lugar de objeto na tomada de consciência proporcionada pela distância estrutural entre sujeito e objeto, o segundo evoca a dimensão de integração entre leitor e texto refletindo o esquema epistemológico sujeito e objeto.

Logo nas primeiras linhas do texto "A importância do ato de ler", Paulo Freire diz: "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita [...]. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (1989, p.9).

Aqui o que é nomeado "mundo" refere-se a algo disposto de modo a ser apreendido como texto a ser lido, pois que a ideia de texto carrega implícita a noção de relação, já que, para existir o texto, existe necessariamente todos os sentidos interpretativos ligados à fenomenologia de sua produção e leitura. O "mundo" é, sob a condição de apreensão inteligente, algo formado de signos,

dentre os quais encontram-se aqueles da linguagem escrita. Ou seja, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p.51). Portanto é preciso considerar que os signos desse mundo não se resumem aos símbolos, ou seja, à categoria semiótica de terciridade (para usar aqui a classificação dos signos segundo Peirce)², ou seja, dos signos com significação definida originada desde a camada lógico-simbólica da dimensão intelectual. Quando fala de “mundo” e de “percepção de relações”, Paulo Freire diz da leitura como ato, sobre a camada ampla de signos para além dos limites da exclusividade da elaboração lógico-simbólica, típica dos signos verbais e principalmente da escrita, incluindo a necessidade da leitura dos signos em primeiridade e em secundidade, ou seja, signos lidos desde os sentidos e das emoções, em toda a amplitude e integridade da pessoa leitora. Pode-se dizer que, nesse sentido, “ler” constitui uma forma de relacionar-se com o mundo.

Ao observar que a visão de Paulo Freire sobre o lugar do texto escrito estrutura-se com a ideia de um *continuum* integrado a um contexto para aquém e além da linguagem verbal e escrita, podemos inferir disso que o desafio da leitura configura-se justamente como deciframento (ou construção) das ligações (ou relações) entre os signos que, de fato, são apreendidos a partir de dispersões e fragmentações misturadas a segmentos de ordenações, na simbiose entre caos e ordem que caracteriza a natureza do funcionamento da percepção em todos os seus níveis (sentidos, afetos e símbolos). Por esse ângulo Paulo Freire demonstra a convicção de que as relações de sentido - que fundam a leitura de mundo, de textos e contextos -, vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento da pessoa na ordem de desenvolvimento cognitivo bem conhecida pelos pedagogos, que se inicia no desabrochar da dimensão sensório-motora, passando pelos afetos e chegando finalmente à dimensão lógico-simbólica, a qual deverá ser contígua e integrada a todas as outras:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente [...]. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção eu experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. [...] Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento [...]. Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva [...]. Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo

2 Charles Sanders Peirce propõe uma Tricotomia dos Signos a saber: “Os signos são divisíveis conforme três tricotomias, a primeira, conforme o signo, em si mesmo, for uma mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral; a segunda, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com um interpretante; a terceira, conforme seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão”. (2005, p. 51)

isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. (FREIRE, 1989, p.9-10)

O trecho acima apresenta com nitidez a sequência de desenvolvimento cognitivo do próprio Paulo Freire em sua fase da infância, discernindo os desenvolvimentos das dimensões sensório-motora, emocional e lógico-simbólica. Do ponto de vista metodológico Paulo Freire parece sugerir à consciência do professor a necessidade da consideração presentificada sobre esse percurso possível do significado da leitura, o qual está relacionado ao desenvolvimento da pessoa segundo o desabrochar dos instrumentos da percepção e cognição, percurso demonstrado aqui e demonstrável sempre, como algo que se dá em processo de desenvolvimento e formação da pessoa. Seria, portanto, sob o princípio desta consideração que as atividades escolares de leitura deveriam ser contempladas em todas as séries e fases.

O método de Paulo Freire não separa o ser, do mundo que aparece à sua volta. Considerando que o desenvolvimento das percepções e cognição se dá na troca de informações entre ser e mundo, a palavra “importância”, no título da palestra, já indica o ato de ler como princípio metodológico dialético e dialógico³ à medida que se faz tanto a partir do desenvolvimento da pessoa tanto como consequência do desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, a explanação da ordem do desenvolvimento, ligando-se como jogo, à leitura, transcende as próprias fases discerníveis desse desenvolvimento. Aqui o ato de ler aparece como uma espécie de princípio do próprio sujeito, expresso de forma sincrônica, e não como uma atividade limitada a uma fase específica do desenvolvimento orgânico, tal como a do desenvolvimento lógico-simbólico tomado estritamente como a etapa do aprendizado dos códigos da escrita considerado apropriado especificamente a partir de uma fase da vida do educando. Paulo Freire sinaliza com tom bem-humorado o possível surgimento do equívoco relacionado à ideia da delimitação rígida das fases do desenvolvimento da pessoa nesse trecho: “a *leitura* do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (1989, p.11). Ou seja, seu discurso discerne as etapas do processo de desenvolvimento, mas não as compartimentaliza, e sim, mostra como elas se dão tanto numa macro-perspectiva, de crescimento da criança, exemplificado no texto, como também na micro-perspectiva, da possibilidade de desenvolvimentos lógico-simbólicos em qualquer fase da vida da pessoa. Trata-se aqui de demonstrar o engajamento da integralidade do ser humano com todos os seus setores perceptivos discernidos, no ato da leitura.

Mas o método de Paulo Freire, ao demonstrar a ligação entre ser e mundo, propõe, concomitantemente, a necessidade do distanciamento crítico do ser em relação ao mundo. A dinâmica entre ligação e distanciamento entre ser e mundo será mediada, no pensamento freiriano, pelo conceito de conscientização. Constataremos que esse conceito expressa uma profunda

3 A ideia de dialética e de dialogia relacionada à fenomenologia da linguagem é desenvolvida em várias camadas por Mikhail Bakhtin, tendo por base sempre o jogo constitutivo das expressões e significados realizando-se na troca semiótica entre indivíduo e sociedade: “É preciso dizer que toda expressão semiótica exterior, por exemplo, a enunciação, pode assumir duas orientações: ou em direção ao sujeito, ou, a partir dele, em direção à ideologia. No primeiro caso, a enunciação tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigir do interlocutor que ele os relacione a um contexto interior, o que constitui um ato de compreensão puramente psicológico”. (2006, p.52)

confiança na racionalidade, ao mesmo tempo que se equilibra através da capacidade afetiva inerente à dimensão das relações humanas.

A despeito da clareza ao demonstrar, em seu discurso, o que entende por leitura e por contexto, Paulo Freire propõe aos professores o desafio da percepção, admissão e significação da ideia de contexto, pois dentro das salas de aula, separadas umas das outras, em escolas isoladas por muros, da vida da comunidade, funcionando de acordo com os princípios disciplinares tão bem descritos na obra "Vigiar e Punir" de Michel Foucault, contrariando na maioria das vezes, hoje, as diretrizes, projetos e documentos que planejam uma escola de funcionamento integrado a outros espaços e setores da sociedade, na prática, a escola se enxerga como uma instituição de contexto outro em relação ao contexto da vida do aluno. A concepção de diferença dos contextos da escola e da vida do aluno é um lugar-comum no discurso dos professores. De fato, a escola, com seus saberes, aparece normalmente como algo "fora da vida" do educando. Tem-se a impressão de que, sob os auspícios de um conceito de racionalidade aurido por uma ideia difusa de cientificismo, a escola configura-se como um lugar em que as pessoas saem da vida comum para entrarem num espaço e num tempo especiais, de aprendizado de conteúdos selecionados e especializados, determinados por pessoas especializadas, sem conexão direta com os interesses da vida "do lado de fora".

É preciso considerar que essa configuração escolar reflete um alinhamento estrutural ao racionalismo de tipo científico⁴ que vigora nas instituições educacionais pelo menos desde fins do século XIX. No entanto, sob a inspiração do pensamento de Paulo Freire, somos capazes de observar que tal estruturação se dá em detrimento da possibilidade de um outro racionalismo, tal como o racionalismo de tipo libertário⁵, por exemplo, o qual se caracteriza pela tomada de distância necessária e propícia à leitura das intencionalidades por trás dos símbolos culturais, com vistas à sua crítica. Assim, enquanto a distância do racionalismo científico, com sua escola tradicional, caracteriza-se como uma condição para a instrumentalização do ser humano pelos poderes dominantes da sociedade, a distância proposta pela conscientização freiriana, a qual integra privilegiadamente a dimensão racional, promove as condições para a crítica e a transformação da

4 Considerando que o espaço da educação veicula matérias e disciplinas científicas, lembramos aqui a explicação de Gaston Bachelard, que lança luzes sobre o caráter especializado e, portanto, "fora da vida", do desenvolvimento do conhecimento científico: "Uma terceira ordem de objeções é tomada pelos continuístas da cultura no domínio da pedagogia. Então, uma vez que se acredita na continuidade entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, trabalha-se para mantê-la, tem-se como obrigação reforçá-la. Do bom senso quer-se fazer sair lentamente, suavemente, os rudimentos do saber científico. Repugna violentar o 'senso comum'. E nos métodos de ensino elementar, recua-se, como que por prazer, as horas de iniciações viris, deseja-se guardar a tradição da ciência elementar da ciência fácil; tem-se como dever fazer o estudante participar da imobilidade do conhecimento primeiro. É preciso, portanto, chegar a criticar a cultura elementar. Entra-se então no reino da cultura científica difícil. E eis uma descontinuidade que não se apagará facilmente invocando um simples relativismo: de fácil, a química tornou-se, de repente, difícil". (1972, p. 6)

5 O racionalismo libertário aparece nos moldes, por exemplo, do pensamento do educador espanhol Francisco Ferrer Y Guardia, fundador do Movimento da Escola Moderna - que se auto-nomeava racionalista e que influenciou aspectos da educação brasileira nas escolas fundadas por operários anarquistas no início do século XX - em pontos que são de certa forma retomados na pedagogia de Paulo Freire: "No Brasil, devido ao processo de imigração, as ideias de Ferrer encontraram eco em várias cidades onde foram fundadas as Escolas Modernas, assim como em São Paulo (Bauru, Jaú, Campinas, São Caetano, São Paulo); em Minas Gerais (Machado) e no Rio de Janeiro. (GIGLIO apud HILSDORF, 2003, p.75). Nelas crianças e adultos podiam estudar em uma atmosfera de liberdade, espontaneidade e amizade, em contraste com o autoritarismo, disciplina e obediência cega que imperava nas escolas brasileiras ainda extremamente adeptas do ensino tradicional". (GONÇALVES e NASCIMENTO, 2007, p. 72)

sociedade. Vemos então como o racionalismo aparece em Paulo Freire integrado ao conceito de consciência, o qual engloba liberdade, conhecimento e crítica: "Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" (FREIRE, 1979, p.15).

Atentemos agora para a maneira como Paulo Freire demonstra o *continuum* entre o ambiente da casa e o da escola, analogamente à demonstração do *continuum* entre mundo e letra: "[...] ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, [...] já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a *leitura* do mundo" (1989, p.11). Essa visão de contexto, que mostra aos professores a possibilidade do percebimento da integração entre espaço familiar e espaço da escola propõe uma racionalidade de outra ordem que a da ruptura: propõe a racionalidade que vê a ligação entre as coisas. Trata-se na contemporaneidade, inclusive, de uma demanda científica traduzida pela exigência de interdisciplinaridades e complexidades, ou seja, pela percepção de contextos, pelas quais adentra-se o próprio conhecimento científico⁶, e que reconfigura o racionalismo em uma ordem análoga à já reivindicada pelos anarquistas do fim do século XIX, os quais, diga-se de passagem, parece que enxergavam de modo bem "científico" todas as ligações entre os elementos dos sistemas mistificadores, obnubilantes e opressores do Estado. Aqui a própria organização social deve ser apreendida criticamente e inserida no paradigma de matéria a ser investigada, "lida" ou "descodificada".

Assim, se a ideia de leitura em Paulo Freire, articulada com a ideia de contexto, pressupõe uma visão de mundo que concebe o próprio mundo como uma existência simbólica em todos os níveis de percepção passíveis de serem decifradas, esse deciframento implica numa posição ativa, de transformação do próprio contexto. Essa posição ativa, enunciada no próprio título do texto de Paulo Freire, o qual contém em seu centro a palavra "ato", é necessária à medida que grande parte dos símbolos são construídos de forma a promover o ocultamento das intencionalidades por trás de suas produções, os quais devem ser desvelados de seus efeitos mistificadores. A leitura, como deciframento ou descodificação, é possível pelo afastamento ou tomada de distância do ser em relação ao mundo, por um movimento que, em sua intrínseca característica, favorece a constituição da ideia de sujeito no sentido da tomada de posição epistemológica, a qual é concomitante ao significado de ser leitor. É nesse sentido que a educação, como instituição humana, tem função de impulsionar a emergência desse sujeito que é também necessariamente um leitor. Paulo Freire explica isso da seguinte forma:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. [...] Num primeiro momento a realidade não se dá aos

6 O filósofo da ciência Hugh Lacey (2008), explica que a própria noção da ciência sem valores já está imbuída de valores, os quais não se evidenciam convencionalmente como valores, mas habitam o espaço da ideologia tradicional da ciência. São eles, a imparcialidade, a neutralidade e a autonomia. No entanto, esses valores, que propiciam a abordagem descontextualizada, ironicamente, ao invés de terem promovido o bem-estar geral da humanidade, acabaram por mascarar, ao longo da história, inúmeros interesses políticos e econômicos de grupos específicos aos quais a ciência tem servido.

homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. [...]. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (1979, p.15)

À caracterização de tal dinâmica, acrescenta-se a afetividade, a alegria, a amorosidade nas relações, caso contrário o pensamento freiriano seria reduzido a mera mecanicidade, através da qual se deslindariam apenas as estruturações dos jogos de oposição entre seus tópicos. A afetividade está presente em todas as formas do discurso freiriano. É possível depreendê-la desde as cenas de infância compartilhadas com os leitores, como vemos nas citações acima, até às declarações abertas feitas por Paulo Freire em vários outros escritos e entrevistas. Destarte, observando que a descrição freiriana do ato de ler revela um processo dinâmico de proximidade e distanciamento entre ser e mundo, está implícito que essa dinâmica se dá através do convívio social, ou seja, a partir da estruturação das próprias relações entre as pessoas, então é aqui que a afetividade se insere como base comportamental criadora das condições para a tomada de consciência. O percebimento da proximidade, do *continuum*, que implica diretamente na ação do homem em seu meio é garantido pelo funcionamento das potencialidades afetivas. Com relação à afetividade no contexto escolar Paulo Freire escreve:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. [...]. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (1996, p.73)

Sendo assim, a afetividade, aparecendo como um dos elementos importantes do ensino com vistas à emergência da conscientização, promove as condições de ligação entre ser e mundo, ao passo que o distanciamento necessário a essa mesma conscientização é garantido pelo funcionamento pleno da capacidade crítica. Nessa dinâmica, ler já aparece também como uma espécie de escrever, pois que se dá na forma do engajamento integral das potencialidades. Em contiguidade à maneira de se ler mundo e palavra, também ocorre a maneira de se escrever mundo e palavra:

[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Podemos dizer agora, no início da terceira década do século XXI, em que predominam os modos de comunicação através da internet - mediada por plataformas programadas por algoritmos, que por sua vez são administradas por um monopólio de empresas privadas -, que a prática consciente da leitura e, portanto, da escrita e reescrita, ganha dimensões de urgência e complexidade agregadas à causa da emancipação cidadã que, longe de ser contemplada, parece ir desaparecendo aos poucos no horizonte da vigilância concentrada que caracteriza os modos da cibercultura.

LEITURA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

O conceito de contexto, associado à ampla ideia de mundo significando signos confluentes a todos os setores do sistema perceptivo da corporalidade humana reduz-se, na cibercultura, aos sentidos da visão e audição acoplados a telas e teclados em contato com as informações computadorizadas ampliando-se em semioses da terceiridade ao infinito. Há uma redução do mundo da experiência perceptiva em nível sensorial e motor, em contraste com uma ampliação do "mundo da palavra", de modo que aquilo que se chama de mundo passa a ser identificado, em grande parte, com aquilo que se apresenta como a internet ou *big data* dos computadores. Nesse ponto há um grande desafio educacional no sentido de a escola realmente avaliar se o processo de ensino-aprendizagem deverá continuar a se concentrar, como é de praxe, nas práticas focalizadas no desenvolvimento lógico-simbólico dos alunos, ou se realmente é urgente uma organização escolar *inter, trans e multidisciplinar*, em que os conhecimentos sejam trabalhados em suas múltiplas relações com a integralidade humana. Na atualidade, frequentemente "a vida do lado de fora da escola", tem significado uma vida dentro das plataformas cibernéticas, em que existe pouco espaço para o funcionamento pleno das dimensões sensório-motoras e afetivas da pessoa.

A própria ordenação do sentido da conscientização, a qual pressupõe a constituição do sujeito pelo distanciamento do objeto, é embaralhada pela "lógica" da cibercultura, a qual estrutura justamente como objeto aqueles que deveriam ser os sujeitos. Trata-se da radicalização e disseminação do objeto na contraparte da concentração, estreitamento e ocultamento do sujeito, o qual pode ser identificado pelos interesses e intencionalidades dos proprietários privados das plataformas digitais. Numa reflexão filosófica composta com tons matizados de ideias de fraternidade e cooperação mundial, o filósofo Pierre Lévy, um dos porta-vozes da cibercultura, declara instigantemente que "nós somos o texto", tentando implementar uma visão progressista e utópica relacionada à epistemologia da cibercultura, a qual embora revele muitas características fenomenológicas dignas de serem discernidas e compreendidas no escopo dos novos processos de produção de conhecimento e comunicação, não obstante oculta as intencionalidades dos sujeitos proprietários das empresas estruturantes da cibercultura:

Tudo se passa como se a numerização (digitalização) estabelecesse uma espécie de imenso plano semântico, acessível em todo lugar, para o qual cada um poderia contribuir para produzir, dobrar diversamente, retomar, modificar, redobrar... [...] Somente esta vez, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o *cyberspace*, a região dos mundos virtuais por intermédio da qual esta comunidade conheceria seus objetivos e se conheceria ela mesma como inteligência coletiva. [...] As *cosmopedias* do século XXI não fariam mais as pessoas girarem em torno do saber, mas o saber em torno das pessoas. [...] Como certos manifestantes desse fim de século gritaram nas ruas "Nós somos o povo", poderemos então pronunciar uma frase um pouco bizarra, mas que ressoará em todo seu sentido quando nossos corpos de saber habitarem o *cyberspace*: "Nós somos o texto." E nós seremos um povo tanto mais livre quanto mais nós formos um texto vivo. (LÉVY, 1998, n.p)

Destarte, consideramos que a visão freiriana da conscientização, relacionada com a apreensão do que se considera "contexto" nessa era da cibercultura, torna-se especialmente relevante à medida que o contexto seja apreendido em sua "presentidade", a qual, nunca é demasiado salientar, tem se definido pelo escamoteamento da velha e histórica opressão política através do ilusionismo consumista característico da cibercultura. A observação da realidade

presentificada, em Paulo Freire, constitui o passo necessário à conscientização de um contexto em constante transformação, mesmo que essa transformação ocorra apenas através de aspectos tecnológicos, como é o caso da cibercultura:

[...] para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise — o que é autêntico hoje pode não ser amanhã [...]. A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. (FREIRE, 1967, p.112)

Parece-nos assim, que o desafio de uma educação para a liberdade e a democracia frente aos processos históricos, políticos e sociais, em confronto com os totalitarismos dos poderes de Estado, os quais contextualizaram o pensamento de Paulo Freire à época de sua produção, agora renova-se frente às condições impostas por uma nova espécie de totalitarismo implementado pela cibercultura.

O legado freiriano nos coloca em condições de criticar a substituição do conceito de "povo" pelo conceito de "texto", como nos propõe Pierre Lévy, pois a materialidade irreduzível da corporalidade e integralidade humana, com todas as suas necessidades, não se curva ao engodo da abstração proposta pelos modos da cibercultura. A perspectiva de Pierre Lévy, ao subtrair a diferença entre texto e contexto, leva à submersão do sujeito concreto no *big data*, em nome da emergência de um sujeito abstrato, o qual seria a própria máquina cibernética. Já a ligação entre texto e contexto, em Paulo Freire, promove justamente o contrário, à medida que tal ligação é operada a partir da constituição do sujeito, e não sob o seu apagamento, como explicitamos acima. O raciocínio sobre o apagamento do sujeito, nos moldes de Pierre Lévy, só é possível através do fascínio pela capacidade de operacionalização totalitarista da máquina cibernética, a qual substitui o racionalismo libertário, humanista, pelo racionalismo da "inteligência artificial".

Um aspecto fundamental no tratamento da questão da cibercultura é a complexidade relacionada com o paradoxo entre inclusão social e manipulação opressora colocada pela realidade da predominância cultural dos sistemas cibernéticos nas relações comunicacionais e epistemológicas da atualidade. É certo que os objetos sobre os quais a cibercultura é implementada, tais como computadores, celulares, programas, plataformas e sistemas de conexão em todas as suas variedades e dimensões tenderiam a ser vistos como instrumentos de inclusão social por Paulo Freire segundo depreendemos de uma entrevista dada por seu discípulo, Mário Sérgio Cortella, à Folha de Pernambuco⁷, mas parece não menos certo que a utilização desses equipamentos deverá ser mediada por atitudes conscientes e críticas frente a todas as problemáticas colocadas pela cibercultura, atitudes as quais, frequentemente não ocorrem no âmbito escolar⁸. Nesse sentido, a

7 "Paulo Freire era um defensor, ainda como secretário em 89, 90 e 91, e ainda em tempos anteriores, do uso de tecnologia no cotidiano como um suporte no trabalho pedagógico. Ele trouxe para a secretaria de São Paulo a necessidade de projetos ligados ao mundo dos computadores, no começo da década de 90, no qual até os computadores pessoais eram recentes. [...] ele sem dúvida defenderia o uso mais massivo do apoio que a tecnologia oferece sem que ela seja substitutiva, mas como complementaridade necessária para fazer um melhor trabalho", diz Mário Sérgio Cortella. (Folha de Pernambuco, 2021)

8 Em pesquisa realizada por mim e por colegas da Universidade Estadual do Tocantins, na rede de ensino municipal do município de Araguatins (TO), sobre as condições de funcionamento escolar durante a pandemia do vírus COVID-19, pudemos constatar como os educadores demonstraram grande entusiasmo pela tecnologia, chegando a considerar o ensino remoto superior ao presencial à medida que faz uso de equipamentos tecnológicos da

reivindicação por equipamentos inclusivos à cibercultura, os quais certamente deveriam ser disponibilizados pelas escolas, aparece alinhado ao discurso pelos direitos cidadãos. Aqui observa-se que a cibercultura figura como uma revolução cultural que promove a abertura de oportunidades para novas economias e expressões, com o potencial inclusive para modificações na estrutura de um sistema dominante que, até o momento, foi apenas fortalecido por essa própria nova ordem das coisas. Esse ponto de vista pode ser constatado no texto do professor Ladislau Dowbor sobre uma perspectiva freiriana diante do contexto digital:

A dimensão do acesso ao conhecimento como condição de acesso à cidadania, tão presente na obra de Paulo Freire, não só continua presente, como se agrava. Para já, um terço da humanidade, ou por não ter acesso aos equipamentos, ou por não ter como pagar as taxas extorsivas, ou por se encontrar em regiões desprovidas de sinal, ou inclusive de energia, encontra-se de certa maneira como que no escuro, desligada do mundo digital onde acontecem as coisas. Na sociedade do conhecimento, o não acesso tornou-se mais dramático. O conhecimento hoje constitui o principal fator de produção. A capacidade física e a disposição para o trabalho não garantem o acesso a uma remuneração digna. As pessoas precisam de uma bagagem de conhecimentos frequentemente muito ampla, e não à toa nas medidas internacionais de desigualdade hoje se inclui, além da desigualdade de renda e de patrimônio, a desigualdade educacional. (DOWBOR, 2021, n.p)

Vemos aqui, com clareza, a concepção do *big data* e seus equipamentos tecnológicos, como espécies de instrumentos para o progresso da humanidade como um todo em combinação com a reivindicação do engajamento da educação na apropriação democrática desses instrumentos. Mas muito embora essa concepção seja justa, coerente e necessária com vistas à construção de uma política democrática de direitos, ela, ao mesmo tempo, sub-repticiamente, subtrai a centralidade do sujeito no esquema epistemológico. Pois trata-se de uma questão fulcral optar por conceber a pessoa como sujeito de seu saber ou concebê-la como um espaço físico dentro do qual é preciso acrescentar "bagagem". Sobre o valor que se deve dar ao saber do educando Paulo Freire diz:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 1996, p.17)

Observamos aqui, que a concepção de contexto e conscientização freiriana implica uma ideia de construção de conhecimento que confronta o saber previamente publicado, seja em livros e, agora, seja no *big data*. A raiz do saber deve ser a pessoa. Trata-se de uma qualidade do saber

cibercultura: "A impressão que tivemos é que os professores não associaram a ligação do próprio posicionamento em uma questão (sobre a superioridade do ensino remoto), com a outra (sobre o prejuízo decorrente da ausência de convívio humano e sobre a própria avaliação da inferioridade dos resultados do ensino remoto). Levantamos aqui a hipótese de que talvez os profissionais ainda não tiveram oportunidade de desenvolver uma clareza crítica quanto à natureza cultural e política dos instrumentos tecno-midiáticos utilizados atualmente na educação remota". (BORGES, F.V.; LUCENA, B.C.A; SOCIO, L; 2021, p.166)

em detrimento de uma quantidade, pois o *big data* resume-se à computação, ou seja, à quantidade. Obviamente essa quantidade constitui uma riqueza que deve ser partilhada, mas a questão central da cibercultura se expandiu para o grave problema da forma totalitarista de captura e manipulação das informações, incluindo desde informações escritas e audiovisuais captadas através da inserção voluntária e consciente de usuários em programas das plataformas digitais, até às sutis e indiretas, captadas a partir do simples manuseio dos equipamentos, reduzindo a todos os seres humanos "usuários" dos programas, ao estatuto de objeto. A uma tal dimensão totalitarista de captura e redução de subjetividades vivas a meros dados, deve-se contrapor uma criticidade radical e uma restauração da integralidade da pessoa que tenha o potencial de transcender o fascínio pela cibercultura e o mero encaixe subserviente ao modo de vida determinado pelo esquema abstrato dos sentidos humanos acoplados aos equipamentos cibernéticos.

Se a educação aparece como algo que se dá como que de "fora" do contexto da cibercultura para melhor alimentá-la, aos modos da estrutura racionalista cientificista de sua organização e concepção (como abordamos mais acima), e que perdura na mentalidade de um Pierre Lévy⁹, por exemplo, em flagrante contradição à "natureza" da cibercultura descrita pelo mesmo filósofo, ela deverá ser compreendida, pela perspectiva freiriana, como o espaço e o tempo da conscientização e da crítica através da leitura desse contexto que é a própria cibercultura e no qual atualmente ela se insere.

O contexto, como texto, precisa ser lido a fundo a partir da compreensão de que na cibercultura o contexto é quase que inteiramente simbólico em nível de terceiridade, estando ausente a pluralidade de signos da potencialidade da experiência humana de forma mais ampla. Trata-se de uma forma de vida protocolar e burocrática, imposta por programações algorítmicas, que vai substituindo gestos, atividades, ritmos e costumes da cultura "anterior". Nesse sentido a cibercultura desafia as definições e os conceitos em torno da ideia mesmo de humanismo, demandando da perspectiva freiriana a reflexão radical sobre o sujeito e seu desenvolvimento através de todas as dimensões constitutivas do ser humano, discernidas e contempladas pela pedagogia, como vimos acima, pois se "o mundo" agora se estende predominantemente pela cibercultura, o ser humano deve participar de sua criação e recriação como sujeito capaz de estabelecer seus próprios programas, o que é impossível de ser realizado através do estatuto de objeto, o qual é adequado à lógica de alimentação de programas previamente estabelecidos, como ocorre na atualidade. É certo que a cibercultura vem ilustrar de forma bastante precisa a ideia de *continuum* entre mundo e texto abordada em "A importância do ato de ler", já que os símbolos da terceiridade estão muito mais presentificados no cotidiano comum das pessoas agora, do que à época em que o texto foi escrito. Do trecho abaixo, considerando que a cibercultura deva ser

9 "Devemos lembrar sem cansar a inanição do esquema da substituição. Da mesma maneira que a comunicação pelo telefone não tem impedido as pessoas de encontrarem-se fisicamente, pois usamos o telefone para marcar nossos encontros, a comunicação por mensagens eletrônicas muitas vezes prepara viagens físicas, colóquios ou reuniões de negócio. [...] Ouve-se às vezes, porém, o argumento de que certas pessoas passam horas "frente à tela", isolando-se dos outros. Não resta dúvida de que não podemos encorajar os excessos. Mas será que dizemos de quem lê que ele "passa horas diante de papel"? Não. Porque a pessoa que lê não está se relacionando com uma folha de celulose, mas está em contato com um discurso, com vozes, com um universo de significado que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura. Que o texto esteja numa tela não muda em nada o fundo da questão. Trata-se ainda de leitura, embora, conforme vimos, as modalidades da leitura tendam a transformar-se com os hipertextos e a interconexão geral". (LÉVY, 1998)

apreendida como parte do contexto em *continuum* com o "mundo natural", podemos retirar a inspiração freiriana em relação à demanda humanista:

Partíamos de que a posição normal do homem, como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. (FREIRE, 1967, p.111)

A exequibilidade do princípio metodológico dialético e dialógico, que objetiva o desenvolvimento da pessoa a partir do sujeito e como consequência do sujeito, desafia o princípio metodológico da cibercultura que, embora através de seus filósofos enuncie universalismo e não totalitarismo, sujeitos e não objetos, na prática expressa justamente o avanço totalitarista e a objetificação da pessoa frente ao utilitarismo propulsionado pela máquina gerenciada pelos interesses dos proprietários das plataformas, os quais mal ocultam uma utopia transhumanista com vistas à substituição do homem pela inteligência artificial. No momento, a estrutura da cibercultura se apresenta como essencialmente opaca ao desvendamento de tais intencionalidades pois, como explica a pesquisadora e professora Dora Kaufmann (2018, p. 49):

A recente explosão de dados na Internet e Web substituiu a ideia de “liberdade” pela ideia de “relevância”, na formação do fluxo de informações online; o acesso à informação passou a ser personalizado. Sofisticados algoritmos de Inteligência Artificial individualizam as consultas ao Google, e os resultados variam em função do perfil de quem está buscando a informação. Pariser (2011), ativista da Internet, alerta para o processo invisível de filtragem de conteúdo que, ao gerar resultados personalizados, nos coloca em contato com o que queremos ver e não com o que devemos ver, e que temos que assegurar o acesso não só ao que é relevante, mas também ao que é desconfortável, desafiador e outros pontos de vista. Pariser denuncia a falta de transparência.

Assim vemos mais uma vez, à guisa de conclusão, a necessidade da conscientização e do desenvolvimento crítico através do percurso formativo propiciado pela leitura de mundo, pois sob a aparência de mudança e de efetiva revolução tecnológica, a cibercultura oculta um aprofundamento da imobilidade da realidade social e política calcada na manutenção e renovação de um sistema de exploração de poucos sobre muitos. Para finalizar lembremos mais esse ensinamento de Paulo Freire: "a necessária formação técnico-científica dos educandos [...] não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista que caracteriza o mero treinamento [...]. O educador deve desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é presente (2000, p. 22).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 28, 1972.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BORGES, F. Victor.; LUCENA, B.C. Ana Irene; SOCIO, Luama. Impactos da pandemia na educação: perspectivas locais diante de um problema global. **Humanidades e Inovação**, Palmas-Tocantins, v. 8, n.41, jul., 2021.

DOWBOR, Ladislau. O horizonte digital da pedagogia do oprimido. **Jacobin Brasil**, 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/09/o-horizonte-digital-da-pedagogia-do-oprimido/?fbclid=IwAR1jIqqeYo8XdoACecC0H62-bSH417TZCtDuTLBMSiJ--LT-gT6VsVhvT8k>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª Edição. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GONÇALVES, A. R.; NASCIMENTO, M. I. M. Francisco Ferrer y Guardia: o racionalismo pedagógico em terras brasileiras. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.25, p. 67–74, mar. 2007.

KAUFMAN, Dora. O protagonismo dos algoritmos da Inteligência Artificial: observações sobre a sociedade de dados. **Tecogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP**, São Paulo, n. 17, p. 44-58, jan.-jun. 2018.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica 2**. Editora 34: São Paulo, 2008.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura: a nova relação com o saber**. Caosmose, 1998. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>. Acesso em: 02 out. de 2021.

LÉVY, Pierre. **Nós somos o texto**. Caosmose, 1998. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/nossomos.html>. Acesso em: 02 out. de 2021.

PAULO FREIRE era um defensor da tecnologia nas escolas, diz Mario Sergio Cortella. **Folha de Pernambuco**, Recife, 08, out. de 2021. Seção Educação. Disponível em: https://www.folhape.com.br/noticias/paulo-freire-era-um-defensor-da-tecnologia-nas-escolas-diz-mario/198445/?fbclid=IwAR1ZePzaA-iphfjLjELIrCU6F45tzoJbljXk6_39aqwTAT5TgEc4Llnz6o

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.