

Lembrar para elaborar¹: reflexões sobre a alfabetização crítica da mídia digital²

Remember to elaborate: reflections on the critical literacy of digital media

Antônio A. S. Zuin ⁱ

Vânia Gomes Zuin ⁱⁱ

ⁱ Universidade Federal de São Carlos, Educação, São Carlos, SP, Brasil. dazu@ufscar.br.

ⁱⁱ Universidade Federal de São Carlos, Química, São Carlos, SP, Brasil. vaniaz@ufscar.br.

Resumo

Novas formas de esquecimento são produzidas na sociedade cujo acesso às redes sociais permite a lembrança imediata de tudo e de todos. Esse tipo de fenômeno ocorre na medida em que as informações acessadas online não são relacionadas entre si, produzindo-se, dessa forma, um tipo de fragmentação do pensamento que desconsidera os vínculos históricos que as entrelaçam. Fundamentados principalmente nos escritos de Adorno, Türcke, Kellner e Share, os autores deste artigo têm, como principal objetivo, investigar o modo como a revitalização de conceitos, tais como indústria cultural e semiformação, torna-se fundamental para que seja possível a elaboração de pressupostos da alfabetização crítica da mídia digital. Conclui-se que, em tempos digitais, nos quais impera a semiformação pautada na concentração dispersa, faz-se absolutamente necessária a rememoração dos vínculos históricos das informações para que se possa fomentar a elaboração do pensamento crítico.

Palavras-chave: semiformação, teoria crítica, alfabetização crítica da mídia digital, memória, elaboração

¹ Este título remete ao texto: “Recordar, repetir e elaborar” (Freud, 2010). Embora a chave de leitura desse artigo não seja exclusivamente psicanalítica, é necessário destacar o conceito de elaboração de Freud, sobretudo quanto à relevância de rememorar as origens históricas dos traumas para que possam ser gradativamente elaborados.

² Os autores agradecem à FAPESP (Projeto de Pesquisa Regular - Processo 2015/24736-1) e ao CNPq (Bolsas de Produtividade em Pesquisa – Processos 304811/2013-0 e 311000/2014-2) pelo apoio recebido para o desenvolvimento das pesquisas vinculadas ao artigo.

Abstract

New forms of forgetfulness are produced in society whose access to social networks enables instant reminder of everything and everyone. This type of phenomenon occurs in so far as online information accessed are not related to each other, producing thereby a type of fragmentation thought that ignores the historical links which interlock them. Based mainly on the writings of Adorno, Türcke, Kellner and Share, the authors of this article have as main objective to investigate how the revitalization concepts such as cultural industry and semiformation it is essential to be possible the development of assumptions of the critical literacy of the digital media. It follows that, in digital times, in which reigns the semiformation guided by the dispersed concentration, it becomes absolutely necessary to recall the historical links of the information so that it can foster the development of critical thinking.

Keywords: *semiformation, critical theory, critical literacy of the digital media, memory, elaboration*

Introdução

O conceito de indústria cultural pode ser identificado como uma das principais contribuições de Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1985-1973) para a análise crítica da produção, reprodução e circulação dos chamados produtos simbólicos na sociedade do século XX. É notória a forma como tal conceito foi e ainda continua sendo utilizado por vários pesquisadores nacionais (Duarte, 2007; Zuin, Pucci, & Lastória, 2015) e internacionais (Berry, 2014; Lash & Lury, 2007) das mais variadas áreas do conhecimento para a realização de seus estudos.

De fato, é possível destacar a presença deste conceito nas reflexões e nas produções de textos relacionados às áreas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Teoria Literária, Teoria da Comunicação e Educação, entre outras. No que concerne ao seu emprego nas produções bibliográficas voltadas para a área de Educação, nota-se sua relevância, sobretudo para a compreensão do modo como a indústria cultural determinou o recrudescimento do processo de danificação do espírito, filosoficamente falando, que foi denominado por Adorno como “semiformação” (Halbbildung) no seu texto “Teoria da

semiformação” (Adorno, 2010). Publicado em 1959, este texto se pautou na análise crítica dos prejuízos engendrados no processo formativo, portanto na esfera subjetiva, decorrentes do modo como a indústria cultural se consolidava e se propagava nesse período.

Na verdade, Adorno já relacionava, desde essa época, o enfraquecimento da capacidade mnemônica com o fortalecimento do processo semiformal, a ponto de afirmar que a semiformação representaria, de forma decisiva, a fraqueza do pensamento em relação ao tempo e à memória. Ou seja, a experiência formativa, que se caracterizaria pela permanência, na consciência, dos conteúdos culturais aprendidos, a ponto de continuamente serem pensados e repensados, seria substituída “por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p. 33). Ao invés da continuidade temporal dos conteúdos culturais apreendidos e aprendidos na consciência, a ponto de suscitar questionamentos críticos que implicariam em transformações significativas nas ideias, nos valores e nos comportamentos dos indivíduos, haveria a predominância do pensamento estereotipado típico da semiformação e extremamente afeito às práticas do preconceito e da rotulação dos comportamentos das pessoas.

Esse tipo de mentalidade binária seria o produto de uma sociedade cujos partícipes teriam cada vez mais problemas em estabelecer relações entre os conteúdos culturais, a ponto de dificilmente poder refletir sobre as condições sócio-históricas que determinariam suas configurações. Evidentemente, as considerações críticas de Adorno sobre a relação entre indústria cultural e semiformação se referem ao tempo histórico no qual tal relação foi investigada, embora a força dos *insights* desse pensador frankfurtiano possa ainda hoje ser observada, haja vista a influência de tais conceitos nas mais várias áreas do conhecimento que foram anteriormente destacadas. Mas tal constatação não pode servir como justificativa para a aplicação desses conceitos numa espécie de relação de causa e efeito, desconsiderando-se, portanto, as atuais mediações históricas que determinam modificações em relação tanto à indústria cultural, quanto à semiformação. Por exemplo, de que modo novas formas de esquecimento são produzidas na sociedade atual, cujo acesso às redes sociais e a demais plataformas e buscadores *online* permite a lembrança imediata de tudo e de todos? Seguindo essa linha de raciocínio, o objetivo central dos

autores deste artigo é o de investigar o modo como a revitalização de tais conceitos se torna fundamental para que seja possível a elaboração de pressupostos da denominada alfabetização crítica da mídia digital. Portanto, faz-se necessário, num primeiro momento, investigar o modo como a indústria cultural se relacionava à semiformação no contexto histórico em que ambas foram elaboradas.

Destruir a memória: indústria cultural e semiformação a partir de meados do século XX

Há um caso narrado por Adorno no seu texto “Teoria da semiformação” que ilustra tanto o processo de mercantilização dos produtos simbólicos da indústria cultural de meados do século XX quanto os danos no processo formativo decorrentes de tal consumo: trata-se do livro *Great symphonies*, de autoria de Sigmund Speath, publicado em 1936. Nesse livro, obras sinfônicas eram associadas a certas letras que não tinham relação alguma com as respectivas melodias, mas cumpriam a função de auxiliar o processo de memorização, de tal modo que, se seus leitores ouvissem as melodias em quaisquer situações, poderiam, pavlovianamente, identificar que se tratava da *Quinta sinfonia*, de Beethoven (1770-1827), ou da *Symphonie Pathétique*, de Tchaikovsky (1840-1893).

Na verdade, o patético da situação não se referia ao título da sinfonia do compositor russo, mas, sim, ao desejo do consumidor deste produto da indústria cultural de ser identificado como alguém capaz de imediatamente reconhecer que a melodia se referia à obra *Symphonie Pathétique*. Esse anseio de ser objeto da admiração alheia, a ponto de se extasiar com os olhares de confirmação de que era mesmo uma pessoa culta, revela muito sobre as características do espírito de um tempo no qual a aparência vinculada a certa imagem tornava-se muito mais importante do que o esforço e a essência, referentes ao conhecimento aprofundado de tais composições. Seria muito mais rápido e, portanto, instrumentalmente eficiente, caso o indivíduo semiformado tivesse acesso a certos versos que lhe possibilitassem identificar imediatamente o título das sinfonias e, logo, ser também imediatamente rotulado pelos outros como alguém culto. O escárnio era tamanho que Speath propôs os seguintes versos aos leitores da *great symphony* de Tchaikovsky: “A música

agora tem um acento menos patético. Seu som é mais suave e não tão cheio de dor. Não mais perturbado, eis que domina a situação: agora, Tchaikovsky vai recuperar a calma” (Speath, conforme Adorno, 2010, p.31). O cinismo do autor dos versos corresponde à edulcoração petrificada da obra de Tchaikovsky, uma vez que, por meio do reconhecimento e da memorização de tais “versos”, ela se tornava, digamos, mais palatável ao consumidor desse produto da indústria cultural estadunidense da década de 1930.

Não só as obras de arte seriam cada vez mais regidas pela lógica de produção da indústria cultural, como também as produções da denominada cultura popular, de tal maneira que seriam neutralizados os potenciais críticos de ambas as formas de produção da cultura. Na conferência radiofônica proferida por Adorno em 1962 na Alemanha, que originou o texto “Resumo sobre a indústria cultural”, traduzido para a língua portuguesa como “A indústria cultural”, Adorno (1986) afirmou que a indústria cultural seria a “integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores” (p. 92), fazendo com que ocorresse a união forçada das chamadas artes erudita e popular, com danos notórios para as duas. Especificamente sobre o caso das *Great symphonies*, há que destacar seu subtítulo *how to recognize and remember them*. Ou seja, o que realmente interessava era proporcionar condições favoráveis ao reconhecimento e à memorização do semiformado, pois isso lhe possibilitava ser também reconhecido e lembrado como alguém que verdadeiramente se interessava por música clássica.

A fratura entre o potencial emancipatório-humanista de tais obras e comportamentos como estes, que negam exatamente a possibilidade de materialização de tal potencial, talvez tenha atingido seu apogeu na ocasião em que os mesmos nazistas que se dedicavam ao estudo das obras clássicas matavam judeus, homossexuais, intelectuais, ciganos, entre outros (Adorno, 2010). Essa atitude se fundamentava também no esquecimento radical do que o outro poderia significar, inclusive para a elaboração da própria identidade daquele que não mais se lembrava de que as obras clássicas representavam uma conquista da humanidade que portava consigo a promessa de uma sociedade não tão brutal. Seguindo esta linha de raciocínio, a memorização e a reflexão sobre quaisquer tipos de barbárie, que permaneceram como tema recorrente nas obras de Adorno, não se limitavam à necessária capacidade cognitiva de se lembrar das características dos fatos bárbaros, mas, sim, seria um tipo de memória alicerçada na

sensibilização humanista de que o horror bárbaro não poderia ser mitigado por meio da justificativa de que aquilo que aconteceu nos campos de concentração não fora tão terrível assim.

Não por acaso, Adorno (1986) identificou como premissa fundamental de qualquer ato educativo a exigência de que Auschwitz jamais se repetisse. Contudo, a tendência da repetição da barbárie, presente nas manifestações violentas do pensamento estereotipado e do preconceito delirante, se arvora na destruição da memória, de tal forma que, “quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (Adorno, 1995, p.33). Essa lei objetiva foi identificada por Adorno nas suas mais diversas formas de materialização, dentre as quais se destacou o modo como as condições objetivas de criação das relações de produção determinavam cada vez mais a conquista do espírito pela lógica do fetiche da mercadoria, engendrando-se a chamada semiformação e, portanto, a alienação da humanidade quanto à sua capacidade de lembrar.

É interessante ressaltar a maneira como Adorno relacionou tanto a permanência da capacidade mnemônica com as imagens de autoridade quanto o fato de que a própria destruição da memória se consubstanciaria com a falência de tais imagens, falência essa decorrente do processo de desencantamento do mundo. Na sociedade na qual prevaleceria a carência das imagens de autoridade, nada reteria o “espírito para um contato corporal com as ideias” (Adorno, 2010, p.21). Evidentemente, a carência de imagens de autoridade não se restringiu ao eclipse das imagens da autoridade religiosa conforme o recrudescimento do desencantamento do mundo, pois, na medida em que as relações capitalistas de produção afirmavam cada vez mais sua hegemonia, também a imagem da autoridade do professor demonstrava sinais de esfacelamento nesse contexto:

A autoridade fazia mediação, mais mal que bem, entre a tradição e os sujeitos. ... As reformas escolares cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiga autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade. ... E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que lhes pedissem e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim numa comunhão com os mais jovens? Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-

se na tolice e mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação. (Adorno, 2010, pp.21-22)

Após essa exposição a respeito da ambivalência da figura de autoridade dos professores, objetos de projeções de amor e ódio por parte dos filhos e dos alunos, torna-se praticamente inevitável deduzir que Adorno se referira não só aos pais, como também à sua própria experiência de sentir arrepios de extrema emoção quando era solicitado a recitar textos. Certamente essa emoção brotava do esforço do aluno Adorno em memorizar os versos dos poemas que seriam recitados, mas também da ansiedade de corresponder à expectativa do professor diante da atividade que lhe fora proposta.

Ora, Adorno tinha consciência, já no final da década de 1950, de que seria praticamente inócuo forçar alguém para decorar tais versos, em função da própria mecanicidade de tal processo. Contudo, ele também sabia que, ao praticamente se anular o empenho do aluno em memorizar os conteúdos aprendidos, o intelecto seria privado de uma parte importante para o seu desenvolvimento e, portanto, para o fortalecimento da própria experiência formativa. Justamente essa parte importante se referia à tenacidade do aluno de, literalmente, incorporar os conteúdos das matérias em si, pois sabia da relevância desses próprios conteúdos não só para ser aprovado nas disciplinas cursadas, como também para sua vida fora do ambiente escolar. Para tanto, a imagem do professor ocuparia um posto central como figura de autoridade carregada de sentimentos ambivalentes de raiva, mas também de admiração e de respeito, uma referência.

Não fora por acaso que Freud (1969) afirmara que o professor poderia ser identificado como um tipo de substituto do pai, pois

transferimos para eles (os professores) o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (p.2)

Quando tais afirmações de Freud e Adorno a respeito da importância da imagem de autoridade do professor são confrontadas com a imagem atual da profissão de ensinar, nota-se como fatores objetivos e subjetivos foram determinantes para o contínuo processo

de desvalorização da profissão de ensinar. Exatamente a análise de tal processo necessita ser feita em virtude das mediações históricas da atual sociedade, na qual a indústria cultural e a semiformação se consolidam em meio ao consumo de estímulos audiovisuais em praticamente todas as esferas do mundo da vida.

Lembrar para esquecer: a atualidade da indústria cultural e da semiformação em tempos da concentração dispersa

Refletir sobre a atualidade da indústria cultural e da semiformação implica, principalmente, na investigação sobre a deterioração da capacidade simbólica em meio à torrente de imagens e sons em praticamente todas as relações sociais, seja na esfera do trabalho ou na do chamado tempo livre.

De fato, de acordo com esta perspectiva de análise, pensar sobre a atualidade da indústria cultural e da semiformação significa compreendê-las no contexto do capitalismo transnacional, no qual o desenvolvimento das relações de produção de mercadorias, inclusive as de ordem simbólica, necessita de forças produtivas que permitam fazer com que praticamente não existam mais fronteiras entre as esferas do trabalho e o tempo livre. Para tanto, a universalização da presença dos computadores, das ferramentas tecnológicas em suas mais variadas formas – como os dispositivos que nos permitem acessar um ambiente para além da matéria de forma síncrona ou não – se torna condição fundamental para esta espécie de fusão entre ambas as esferas, trabalho-tempo livre, dado que possibilita

a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si. (Türcke, 2010, p.44)

Dada a amplitude de realização de tais atividades, torna-se extremamente difícil encontrar algum momento no qual as pessoas não são bombardeadas por tais estímulos audiovisuais, cuja onipresença pode ser constatada em locais como elevadores, consultórios médicos e igrejas, por exemplo. E mesmo o momento de descanso do consumo desses estímulos, tal como o momento do sono, não se aparta desse contato, já que cada vez mais

aumenta o número de pessoas que simplesmente acordam ou são acordadas de madrugada pelos sinais sonoros emitidos por aplicativos, para conferir se há novas mensagens no Facebook, de tal modo que se assemelham aos aparelhos eletrônicos que permanecem operacionais no chamado *sleep mode*. Assim, as pessoas se parecem com aparelhos que, no sono, continuam de prontidão, de tal forma que “nada está de fato ‘desligado’ e nunca há um estado real de repouso” [destaque no original] (Crary, 2014, p.22).

Evidentemente, nunca houve uma separação total entre os estados do sono e da vigília, haja vista o esclarecimento da psicanálise de que os conteúdos inconscientes de nossos sonhos muitas vezes são expressões cifradas de desejos não realizados durante o estar acordado. Entretanto, faz-se notório o fato de que as tecnologias digitais potencializam cada vez mais as ligações entre sono e vigília, de modo que praticamente não é mais possível se desligar por inteiro. Aliás, o uso do verbo “desligar”, para designar pessoas que não mais conseguem repousar mesmo no transcorrer da vida onírica, ilustra muito bem aquilo que Gunther Anders denominou como “vergonha prometeica”. Ao aludir ao mito de Prometeu, que fora punido pelos deuses por ter entregue os segredos da técnica do fogo aos seres humanos, os quais se admiraram, ao mesmo tempo em que se envergonharam, de sua fragilidade comparada ao poder de tal técnica, Anders relacionou esse sentimento de vergonha humana com as máquinas produzidas por eles mesmos, de tal maneira que o ser humano se incomoda em se “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (Anders, 2002, p.23).

É irônico observar que a reificação alcança tamanha amplitude que impede que o próprio produtor se reconheça como tal, pois o consumidor cada vez mais inveja a força e a durabilidade do produto maquinal, quando comparadas às suas fraqueza e fragilidade. Contudo, se a vergonha é um sentimento moral que, a princípio, suscitaria a reflexão crítica sobre as razões de tal sentimento, nota-se que, atualmente, cada vez mais as pessoas tendem a viver no ritmo das máquinas. Mas essa escolha não pode ser exclusivamente identificada como expressão de um possível livre arbítrio daquele que opta por viver nesse ritmo, pois, tal como foi observado anteriormente, há todo um sistema de produção, ancorado no desenvolvimento tecnocientífico e voltado ao desenho de materiais e processos, que determina a gradativa eliminação das divisas entre trabalho e tempo livre.

Assim, viver sob o ritmo maquinal passa a ser considerado como uma virtude necessária e afeita ao atual espírito do tempo, a despeito dos inúmeros problemas de ordem física e psicológica decorrentes. Diante desse quadro, os problemas precisam ser compensados por meio da fruição de certas atividades, como a de poder estar narcísica e eletronicamente onipresente, de tal maneira que uma nova ontologia se consolida como hegemônica: ser significa ser midiática e eletronicamente percebido. De acordo com Christoph Türcke (2010),

quando o comercial se transforma na ação comunicativa por excelência, ele passa a ser equivalente à presença social. Quem não faz propaganda não comunica; é como uma emissora que não emite: praticamente não está aí. Fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo de autoconservação. Não apenas no nível de firmas, em que ninguém, mesmo que no momento não tenha nada de excitante a oferecer, pode dar-se ao luxo de sair do concerto de comerciais, porque assim se retiraria da percepção do público. Mesmo em todas as formas de interação humana vale o seguinte: quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido. (p.37)

Com efeito, na sociedade da indústria cultural digitalmente potencializada, propagandear a si próprio se metamorfoseia num imperativo de autoconservação, de tal maneira que quem não se comunica eletronicamente passa a ser considerado como uma espécie de não existência viva (Türcke, 2010). E essa comunicação necessita ser feita de forma que não ocorram hiatos temporais entre aqueles que trocam mensagens, pois, se a comunicação *online* não for feita, corre-se o risco de se perder uma amizade ou uma excelente oportunidade profissional, uma vez que qualquer tipo de demora pode ser interpretado como desinteresse. Daí o desespero tanto dos adolescentes, que precisam responder as mensagens recebidas a qualquer hora do dia ou da noite, quanto dos profissionais das mais variadas áreas, que devem também responder imediatamente as mensagens que recebem, por exemplo, de suas respectivas chefias.

Diante da disseminação de que o imperativo ser significa ser midiática e eletronicamente percebido, sem dúvida recrudescerá a concorrência generalizada para que alguns estímulos chamem mais a atenção, ou seja, que se destaquem em relação aos outros, com o objetivo de que suas mensagens e imagens sejam consumidas, caso contrário permanecerão no limbo da não existência viva. De acordo com essa linha de raciocínio, as imagens e as mensagens mais impactantes serão aquelas que terão mais chances de serem

percebidas e consumidas, de tal forma que essa lógica de autoconservação se faz presente, tanto nas imagens e nos comentários postados no YouTube e no Facebook por *cyberbullies* que humilham e agridem seus colegas quanto nos docentes universitários que aceitam pagar as taxas de publicação de artigos de periódicos internacionais, com ou sem impacto, na expectativa de que seus textos se tornem mundialmente visíveis no meio acadêmico, sob o risco de morte-em-vida. Em tempos da indústria cultural que produz imagens hiper-reais, a ponto de não mais serem consideradas uma representação da realidade, mas, sim, a própria, ocorre uma espécie de imposição de significado que dificulta o desenvolvimento da capacidade de simbolização e de interpretação daquilo que se vê.

Para Lasch e Lury, na era da chamada indústria cultural global, é engendrado um clima propício para o que eles denominaram como “canibalismo da esfera simbólica”. Com efeito, por meio da indústria cultural global, a produção e a reprodução hiper-real de imagens e sons suscitam nos seus consumidores uma resposta emotiva, que faz com que dificilmente haja espaço e tempo para que eles reflitam a respeito dos estímulos audiovisuais consumidos. Nesse contexto social, o canibalismo da capacidade simbólica ocorre na medida em que tais estímulos como que pensam pelos seus consumidores e não o inverso. Desse modo, a própria significação deixa de ser hermenêutica para se tornar cada vez mais operacional, pois o significado dificilmente se consubstancia com a interpretação, “mas sim com o próprio fazer, com o impacto” (Lash & Lury, 2007, p. 12).

A associação entre o significado das imagens hiper-reais e seus respectivos impactos produz consequências importantes para que se possa refletir sobre a atualidade da semiformação, ou seja, dos danos cruciais no processo do desenvolvimento formativo. Diante de tal contexto, poder-se-ia destacar, por outro lado, as imagens impactantes que provocam imediatamente a reflexão sobre seus conteúdos. De fato, Walter Benjamin (1972) as denominou como *Denkebilder*, ou seja, “imagens-pensamento”, que fomentam a reflexão imediata em função dos choques por meio do quais se apresentam. Quando imagens publicizadas pelo Greenpeace por meio dos aparelhos da mídia digital – por exemplo, mostrando seus membros acorrentados numa via férrea para impedir o transporte de substâncias tóxicas – se espriam pelo mundo, há uma chance de que elas fomentem imediatamente a reflexão crítica sobre as razões e os interesses relacionados a tal problema,

em nome de uma ação comprometida com a dita sustentabilidade ambiental (Türcke, 2012, p.11).

Contudo, se Benjamin tinha razão quanto à força interpretativa da imagem-pensamento, mesmo nos dias atuais há que se considerar a prevalência da imagem hiper-real da indústria cultural digitalmente potencializada, que se afasta cada vez mais da hermenêutica ao mesmo tempo em que instrumentalmente se aproxima da operação impactante. Portanto, o modo de apresentação da relação entre forma e conteúdo da imagem hiper-real pode auxiliar a promoção da reflexão crítica e a fruição sadonarcísica do consumidor da indústria cultural digital, e talvez não seja um equívoco asseverar que, atualmente, a segunda possibilidade prevalece sobre a primeira. Pois é nesse contexto que se faz cada vez mais presente o canibalismo do simbólico, como enfatizaram Lash e Lury (2007).

E na medida em que o canibalismo da representação simbólica recrudescer, ocorre o fortalecimento da semiformação em tempos da indústria cultural digital, sobretudo porque o parar para pensar se arrefece diante da torrente de estímulos audiovisuais com a qual se depara cotidianamente, num hoje que nunca termina. Torna-se muito difícil a concentração se fixar numa determinada informação a ponto de ocorrer o movimento de relacionar as informações entre si e, portanto, haver a produção de conceitos. É como se estivesse ocorrendo uma transformação radical no próprio ato de concentrar-se; é como se o momento dispersivo estivesse se tornando parte constituinte da própria concentração, engendrando o que poderia ser denominado como concentração dispersa.

De fato, atualmente é cada vez mais difícil se concentrar na leitura e na reflexão de qualquer texto, uma vez que o próprio organismo viciado como que clama pelo consumo de qualquer tipo de estímulo audiovisual eletronicamente gerado. É por isso que se pode compreender o desespero daqueles que esquecem os aparelhos celulares em quaisquer lugares, soltos dos *links* como Prometeus deformados, todos os acorrentados da cultura digital, pois é como se tivessem deixado para trás uma parte do próprio corpo e espírito.

E se a semiformação fora definida, entre outras características, como a destruição da memória, então não seria mais apropriada a conclusão de que a semiformação seria eliminada da sociedade cujos membros nada esquecem? No entanto, é exatamente nesta

sociedade, na qual o uso das redes sociais permite a lembrança de tudo e em quaisquer momentos e situações, que novas formas de esquecimento se desenvolvem. Isso ocorre principalmente em razão do fato de que, majoritariamente, as informações acessadas *online* não são relacionadas entre si, produzindo-se, dessa forma, um tipo de fragmentação do pensamento que desconsidera os vínculos sócio-históricos que as entrelaçam, o que faz com que se tornem tão descartáveis quanto facilmente esquecidas. Ora, justamente diante desse contexto é preciso que se reflita crítica e continuamente sobre como seria possível o desenvolvimento de uma alfabetização digital crítica.

Lembrar para elaborar: pressupostos da alfabetização crítica da mídia digital

Uma cena que se torna cada vez mais comum nas atuais cerimônias de formatura é a seguinte: um estudante ergue um cartaz com os dizeres: “Obrigado Google, sem você não teria me formado”. Sabe-se que o momento da formatura se caracteriza, entre outras coisas, pela presença da memória afetiva relacionada às vivências ao longo dos cursos e das homenagens àqueles que, de uma forma ou de outra, participaram de tais situações. No caso dos dizeres dessa frase, a ironia provocativa do aluno diz muito sobre que tipo de autoridade pedagógica verdadeiramente importa em tempos nos quais as dúvidas sobre quaisquer assuntos podem ser aparente e imediatamente dirimidas, bastando, para tanto, o clicar de palavras-chave nos mecanismos de busca da empresa transnacional Google.

De fato, o que está realmente posto na ironia do aluno é a crescente exaltação do que poderia ser denominado como autoridade tecnológica em detrimento da autoridade pedagógica dos educadores. Este caso é mesmo paradigmático, principalmente porque tal homenagem ao Google foi feita justamente na ocasião na qual os professores deveriam ser agraciados com o reconhecimento de seus alunos. Mas, por detrás da graça anedótica do cartaz, há a seguinte indagação: “Por que eu deveria homenagear os professores, se posso acessar quando quiser qualquer tipo de informação por meio de meus aparatos eletrônicos?”.

O sentimento de onipotência narcísica do aluno, exposto em tal questionamento, mimetiza reificadamente as propriedades do *software* de busca do Google, de modo que, quando acessam esses mecanismos, os alunos sentem-se capazes de controlar quaisquer etapas do processo de ensino e aprendizagem. É como se, atualmente, tivesse sido concretizada a suspeita de Skinner de que, diante do poder das máquinas de ensinar, o professor tivesse finalmente se tornado obsoleto. Com efeito, este psicólogo estadunidense afirmara, em meados de 1960, que “há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. O fato puro e simples é que, na realidade, de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda” (Skinner, 1972, p.20).

Na realidade, embora as máquinas de ensinar skinnerianas e os atuais *tablets*, celulares e *ultrabooks* pertençam a uma espécie de linha do tempo, não há como comparar as potências de ambos, sobretudo diante da possibilidade de os alunos serem reforçados nas respostas de suas demandas de forma *online*. É por isso que o agradecimento ao Google é muito mais do que simplesmente o gracejo na ocasião da despedida. Atualmente, para muitos alunos tal despedida já ocorreu bem antes da cerimônia de formatura.

É interessante observar que os professores sentem cada vez mais esse distanciamento em relação aos alunos. E esse afastamento acontece concomitantemente ao reforço do sentimento de onipotência do alunado que, na condição de um deus *ex machina* que porta seu celular, controla quando, onde e como acessar quaisquer tipos de informações. Muitos professores tentam afirmar sua autoridade pedagógica em relação à tecnológica de tais aparelhos por meio da decisão de não utilizá-los, especialmente no transcorrer de suas atividades desenvolvidas nas salas de aula, mesmo que reconheçam sua relevância relativa ao acesso imediato das informações (Zuin & Borgonove, 2016).

No artigo “Por que os professores não praticam aquilo que acreditam quanto à integração tecnológica?”, Chen (2010) afirma que professores tailandeses demonstram grandes dificuldades em incorporar a presença de celulares e *tablets* em suas aulas, embora acreditem que isso deva acontecer inevitavelmente. Ou seja, a análise dos dados coletados permitiu observar a distância entre o discurso favorável à incorporação das tecnologias digitais nas salas de aula e a prática dos professores que participaram da pesquisa.

Possivelmente, elementos específicos do contexto dessa escola tailandesa estariam determinando as dificuldades dos professores em incorporar essas tecnologias.

Porém, atualmente, muitos professores hesitam em utilizar os recursos tecnológicos dos celulares não tanto porque não possuem o conhecimento técnico para tal – embora isso também ocorra –, mas, sim, em virtude do fato de que os alunos não mais se concentram no estudo dos conteúdos das disciplinas ministradas. Caso eles permitissem o uso generalizado de tais aparelhos no decorrer de suas aulas, como poderiam assegurar que os alunos continuariam a prestar atenção em suas explicações e, principalmente, na figura do professor? Como seria possível garantir que a concentração dos alunos não se dispersaria diante da sedução do acesso *online* de quaisquer conteúdos, imagens e sons? Obviamente, não há apenas um encaminhamento para a resposta a tais questões. O tipo de concentração dispersa dos alunos do Ensino Médio não é o mesmo que o dos alunos da Educação Superior, embora a primeira ação de ambos, por exemplo, seja a de ligar seus aparelhos celulares tão logo saiam das salas de aula – isso quando não resistem e os ligam, ou os deixam ainda ligados, durante as atividades escolares.

Em relação ao uso de aparelhos celulares no ambiente escolar, desde 2008 a Câmara Legislativa do Distrito Federal brasileiro aprovou uma lei que proíbe não só a utilização de tais aparelhos nas salas de aula das escolas públicas e privadas, como também o uso de MP3 e MP4 players e videogames. Contudo, há vários registros de alunos do Ensino Médio que, nas salas de aula, filmam seus professores sendo humilhados e postam essas imagens no Facebook e no YouTube. Já no nível superior, os alunos argumentam que estão usando seus celulares para ler os textos em formato PDF, de tal modo que se torna extremamente difícil discernir quando estão de fato procedendo desta forma ou navegam nos mais variados tipos de mares virtuais.

Diante desse quadro, observa-se a proliferação dos mais variados tipos de reações dos professores: há os que simplesmente proíbem tal uso e ameaçam com a suspensão ou mesmo reprovação em suas respectivas disciplinas os alunos que burlarem essa imposição. Já outros docentes afirmam que, se ouvirem os toques dos celulares ou mesmo perceberem seu uso, imediatamente sairão da sala de aula. Há também aqueles que asseveram não se incomodar com o acesso às redes sociais praticados pelos alunos e continuam a lecionar suas matérias como se nada disso estivesse acontecendo. Apesar das diferenças de tais

reações, há um liame entre elas que chama a atenção: diante da ausência da atenção dos alunos às explicações de seus professores, estes mesmos educadores se recusam a pedagogicamente discutir com os alunos sobre o que significa aprender e ensinar em tempos da universalização das tecnologias digitais em praticamente todas as esferas do mundo da vida. Exatamente esta discussão pedagógica, que não se restringe ao necessário aprendizado do uso operacional de tais tecnologias, torna-se objeto de discussão daquilo que alguns autores contemporâneos estão denominando como “alfabetização crítica da mídia”, principalmente em relação à mídia digital. De acordo com Kellner & Share (2007), este tipo de alfabetização constitui:

uma abordagem crítica das tendências dominantes, ao mesmo tempo em que defende a mudança para um projeto político democrático. Para tanto, faz-se necessária uma investigação crítica multifacetária da cultura popular e das indústrias culturais. Esta mesma investigação precisa enfatizar as questões de classe, gênero, sexualidade e poder, além de promover a produção de mídias alternativas e contra-hegemônicas. (p.62)

Este tipo de abordagem crítica da mídia digital se converte numa necessidade tão presente nos dias atuais que pode ser identificada como um tipo de imperativo, daí o título do artigo de Kellner & Share (2007) “A alfabetização crítica da mídia não é uma opção”. Seguindo essa linha de raciocínio, o processo de alfabetização crítica implicaria na imprescindibilidade de elaborar pressupostos que fomentassem tanto a leitura quanto a discussão crítica das imagens e seus conteúdos que são digitalmente difundidos, principalmente mediante o uso contínuo e incessante das redes sociais. Para isso, os mesmos autores apresentam os seguintes pressupostos conceituais: 1) A identificação da mídia e da comunicação como processos sociais, ao mesmo tempo em que se opõe à aceitação de textos como transmissores de informação neutros e isolados. 2) A promoção de um tipo de análise de textos que investigue suas linguagens, gêneros, códigos e convenções. 3) A exploração do papel desempenhado pelas audiências na negociação de significados. 4) A problematização do processo de representação com o intuito de revelar e empreender questões relacionadas à ideologia, ao poder e ao prazer. 5) A investigação da produção e das instituições que motivam e estruturam as indústrias da mídia como empresas que visam ao lucro corporativo (Kellner & Share, 2007, p.65).

Uma posição muito semelhante à desses autores é defendida por Buckingham (2007), sobretudo quando esse teórico inglês observa que “uma educação sobre a mídia

deve ser identificada como um pré-requisito indispensável para a educação com e através da mídia” (p.112), de tal modo que, se há a possibilidade de promover atividades de ensino com os estudantes através do uso da Internet, é fundamental que haja o incentivo dos educadores para que esses mesmos estudantes possam compreender e também criticá-la, quando for necessário fazê-lo.

De certa forma, pode-se asseverar que Kellner e Share e Buckingham são partidários da mesma linha de raciocínio elaborada por Guy Debord, especialmente quando esse pensador francês destacou o fato de que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas, sim, relações entre pessoas mediadas por imagens” (Debord, 1997, p.14). Ou seja, para que se possa realizar a crítica da ideologia da imagem digital, é preciso que essa advertência de Debord seja revitalizada no atual contexto, no qual, apesar do poder das imagens hiper-reais que parecem não mais representar a realidade, mas, sim, se tornar ela própria, continuam sendo relações sociais as que determinam a forma como as imagens digitalmente espetaculares se metamorfoseiam numa espécie de substituto do real. Justamente a reflexão crítica sobre a atualidade de tal ideologia suscita o entendimento, entre outros, das maneiras pelas quais as relações entre professores e alunos estão se transformando de forma tão radical.

Quando a chamada pedagogia humanista moderna foi colocada como alternativa aos pressupostos teóricos da denominada pedagogia humanista tradicional, sobretudo na ênfase atribuída por pensadores como Dewey à importância de considerar os interesses dos alunos pelos conteúdos que seriam trabalhados em conjunto com os professores nas salas de aula, a opção ou não de que isso fosse feito ainda dependia sobremaneira da vontade do educador de proceder dessa forma. Ou seja, essas ideias eram, por assim dizer, encarnadas na linguagem.

Já em tempos da hegemonia dos meios de comunicação de massa, as ideias são encarnadas na tecnologia, muitas vezes de forma desmaterializada, *wireless* (Postman, 2005, p.83), de modo que não se trata mais exclusivamente da possibilidade de o professor poder ou não exercer sua vontade em relação à escolha da didática ou de outro conteúdo que serão empregados no cotidiano das relações estabelecidas com os alunos.

Essa observação de Postman a respeito da força das ideias encarnadas na tecnologia de comunicação de massas adquire um vulto muito maior em tempos da cultura digital, uma vez que o atual desenvolvimento das forças produtivas permite fazer com que se possam acessar quaisquer informações em quaisquer tempos e lugares. Na verdade, trata-se de todo um sistema de produção de mercadorias que determina tal acessibilidade informacional como uma das suas principais condições de produção e reprodução. É na atual sociedade que os alunos, de porte de suas próteses eletrônicas, podem acessar de forma *online* quaisquer informações, a ponto de, em certas ocasiões, narcisicamente concluir que não mais precisam dos professores. Não por acaso, aumentam cada vez mais os casos de *cyberbullying* cometidos por alunos em relação a seus educadores (Vogl-Bauer, 2014). Conforme foi anteriormente observado, é como se os alunos finalmente estivessem afirmando o seguinte em relação a seus professores: “Não precisamos mais de vocês, já que temos nossos celulares e, principalmente, os mecanismos de busca Google ou qualquer outra coisa buscadora que surja em seu lugar”.

Se atualmente prevalece esse sentimento de onipotência narcísica, não significa que tal situação deva sobrelevar-se em relação às outras possibilidades de vínculos entre professores e alunos. Em tempos de tecnologias digitais, faz-se cada vez mais necessária uma abordagem fundamentada na reflexão crítica de que as imagens e seus conteúdos são construções históricas mediadas por relações humanas. As atuais formas de esquecimento que se desenvolvem na sociedade – quase impossíveis, já que se pode “lembrar” de tudo por meio de um clique num dispositivo com acesso à internet – decorrem da fragmentação das informações que são continuamente substituídas, sem que sejam relacionadas entre si, originando o fenômeno da concentração dispersa, destacado na segunda seção deste artigo.

Mas é justamente neste momento que a figura do professor se torna decisiva, principalmente quando se aproxima dos alunos e os convida a relacionar as informações que foram lembradas de forma *online*. Uma vez aceito este convite, há a possibilidade de que, juntos, professores e alunos reelaborem as informações que, quando relacionadas entre si, sejam qualitativamente promovidas à condição de conceitos, de modo que a dimensão simbólica deixa de ser canibalizada. Em outro contexto, esse processo de elaboração das informações passadas que se fazem assim presentes foi definido por Adorno (1971) como um tipo de esclarecimento que fomenta “uma inclinação em direção

ao sujeito, fortalecendo sua autoconsciência e, portanto, também o seu eu” (p.27). É nesse sentido que o lembrar, em tempos de tecnologias digitais, se converte no elaborar, sobretudo na elaboração de relações conceituais que auxiliam a contestar o sortilégio das imagens digitais que reificadamente são impostas como algo em si e por si. Mas, para que isso ocorra, torna-se crucial a autocrítica de professores e alunos que promova a reconstrução das estruturas identitárias de ambos.

Conclusão

Quanto aos professores de nível superior, por exemplo, há os que expulsam seus alunos das salas, caso estejam utilizando algum tipo de aparelho que desvie a atenção das explicações dos mestres. Ou há aqueles docentes que não se importam com o fato de que os alunos não mais estejam atentos e ali, e sim em vários outros lugares.

Certamente, a presença física do aluno nunca foi garantia absoluta de que ele ou ela estariam efetivamente presentes nas salas de aula, pois poderiam simplesmente pensar em outros assuntos ao mesmo tempo em que o professor ministrava os conteúdos das respectivas disciplinas. Contudo, em tempos da cultura digital, a pulverização da concentração, propiciada pela portabilidade e pela acessibilidade a computadores de bolso em quaisquer tempos e espaços, de maneira síncrona ou assíncrona, faz com que a ausência dos alunos que estão fisicamente presentes nas salas de aula se torne uma constante crescente. De certa forma, é possível afirmar que decidir sobre quando e que tipo de informação será acessada se torna muito mais prazeroso do que se concentrar nos conteúdos ministrados pelos professores.

Por outro lado, essa dificuldade cada vez maior de focar a concentração no estudo de informações a ponto de relacioná-las entre si e, assim, produzir conceitos, não se limita aos alunos, mas se refere também aos professores. Já há relatos de alunos que, ao se responsabilizarem pela condução de seminários nas salas de aula, percebem que os professores sentam nas cadeiras localizadas nos fundos das salas e, ao invés de se concentrarem nas explicações dos alunos, acessam as redes sociais por meio de seus celulares, *tablets*, *notebooks* e *ultrabooks*.

Quando os agentes educacionais se viciam a tal ponto no consumo de estímulos audiovisuais, é preciso parar para pensar que ambos poderiam engendrar novas situações de acesso a tais estímulos, de tal maneira que, juntos, pudessem focar suas capacidades de concentração na discussão e na elaboração das imagens acessadas nas redes sociais. Sendo assim, pode-se imaginar a seguinte situação: em certa ocasião, os alunos ou os professores teriam um determinado *insight* a respeito de um assunto, sendo que seria fundamental o acesso a um quadro, cuja imagem teria a força necessária para fomentar a elaboração conceitual referente à ideia inicial. Ao invés de terem que esperar a aula da próxima semana para visualizar a imagem do quadro num livro, ambos poderiam imediatamente acessá-la por meio do uso da internet, inclusive com passeios virtuais no museu onde este quadro se localiza no mundo. Ao agirem dessa forma, não só a força da ideia original não se perderia, como também novos *insights* poderiam ser conjuntamente elaborados.

Para que isso ocorra, no entanto, é preciso fazer com que não só os alunos, como também os professores realizem sua necessária autocrítica sobre o atual uso das tecnologias digitais. Ou seja, é fundamental que seja criticamente elaborado o sentimento narcísico de onipotência dos alunos que pensam que não mais dependem do professor, e também dos professores que, obstinadamente, se recusam a repensar suas práticas pedagógicas nos tempos digitais atuais. Se for assim, torna-se possível que ambos os agentes educacionais efetivamente se alfabetizem na era da onipresença da cultura digital.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T. (1986). A indústria cultural. In G. Cohn (Org.), *Theodor W. Adorno* (pp.92-99, Coleção Grandes cientistas sociais). São Paulo: Ática.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Adorno, T. (2010). Teoria da semiformação. In B. Pucci, A. A. S. Zuin, & L. A. C. B. Lastória (Orgs.), *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa* (pp.7-40). Campinas: Autores Associados.
- Anders, G. (2002). *Die Antiquiertheit des Menschen I*. München: C. H. Beck.
- Benjamin, W. (1972). Denkbilder. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften, Bd. IV*. (pp.305-439). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Berry, D. M. (2014). *Critical theory and the digital*. London: Bloomsbury.
- Chen, C. H. (2010). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Education Research*, 102(1), 65-75.
- Crary, J. (2014). *24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Duarte, R. (2007). *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Freud, S. (1969). *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar – Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2010). *Obras completas, volume 10*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq.*, 1, 59-69.
- Lash, S., & Lury, C. (2007). *Cultural global industry*. Cambridge: Polity.
- Postman, N. (2005). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia editorial.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U Editora Pedagógica e Universitária.
- Türcke, C. (2010). *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Türcke, C. (2012). Vício e fundamentalismo. In A. A. S. Zuin, L. A. Lastória, & Gomes, L. R., *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos* (pp.1-15). Campinas: Autores Associados.
- Vogl-Bauer, S. (2014). When disgruntled students go to extremes: The cyberbullying of instructors. *Communication Education*, 63(4), 429-448.

Zuin, A. A. S., Pucci, B., & Lastória, L. R. (2015). *10 lições sobre Adorno*. Petrópolis: Vozes.

Zuin, V. G., & Borgonove, C. M. (2016). Environmental education in distance learning in Environmental Engineering at Federal University of São Carlos, Brazil: potentialities and limitations towards a critical techno-scientific education. *Brazilian Journal of Science and Technology*, 3, 1-14.

Submetido à avaliação em 7 de maio de 2016, aceito para publicação em 28 de julho de 2016.