

SABER E CRIAÇÃO

NA CULTURA DIGITAL

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



ORGS.

NÁDIA LAGUÁRDIA DE LIMA

MÁRCIA STENDEL

MÁRCIO RIMET NOBRE

VANINA COSTA DIAS

FINO TRACO

FT
EDITORA



SABER E CRIAÇÃO

NA CULTURA DIGITAL

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

NÁDIA LAGUÁRDIA DE LIMA

MÁRCIA STENGEL

MÁRCIO RIMET NOBRE

VANINA COSTA DIAS

ORGANIZAÇÃO

Fino Traço Editora Ltda.

© Nádia Laguárdia de Lima, Márcia Stengel, Márcio Rimet Nobre,
Vanina Costa Dias

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer
meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seu autor e não
expressam necessariamente a posição da editora.

Este livro foi custeado com recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação
(PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES). Distribuição gratuita.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S119 Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares / organização Nádia
Laguárdia de Lima, Márcia Stengel, Márcio Rimet Nobre, Vanina Costa Dias
[et al.]. - 2 ed. ebook - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021.

240 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89011-15-6

1. Comunicações digitais. 2. Comunicação e cultura. 3. Sociedade da informação.
I. Lima, Nádia Laguárdia de. II. Stengel, Márcia. III. Nobre, Márcio Rimet.
IV. Dias, Vanina Costa.

21-69259

CDD: 303.4833

CDU: 316.772.5

Angela Vorcaro (UFMG)

Cássia Beatriz Batista (UFSJ)

Cristina Ponte (Universidade Nova de Lisboa)

Diana Gonçalves Vidal (USP)

Mario Elkin Ramirez (Universidad de Antioquia, Colômbia)

Mônica Maria Farid Rahme (UFMG)

Rose Gurski (UFRGS)

FINO TRAÇO EDITORA LTDA
www.finotracoeditora.com.br

SUMÁRIO

Apresentação.	7
1 Codificação algorítmica, ciframento inconsciente, inteligência artificial: ¿Qué es singularidad en la era digital?	15
Fabian Fajnwaks	
2 Conectados e separados: as tendências antipolíticas do mundo contemporâneo	39
Marco Antônio Sousa Alves	
3 Saber, experiência e vivência: entre apropriações subjetivas e marginais da cultura digital	47
Vanina Costa Dias, Nádia Laguárdia de Lima	
4 A cultura digital e suas incidências no campo do saber	61
Márcio Rimet Nobre	
5 Relações intergeracionais na cultura digital	77
Márcia Stengel, Simone Pereira da Costa Dourado, Samara Sousa Diniz Soares, Vanina Costa Dias	
6 <i>A ponto pé de flor</i> : discutindo competências digitais entre jovens em Portugal	95
Cristina Ponte, Lídia Marôpo, Teresa Sofia Castro, Joana Lage	
7 Percepções de constrangimentos sociais no uso de telefones celulares em espaço/contextos de sala de aula	III
José Carlos Ribeiro, Paulo Victor Sousa, Admari Cajado	
8 La sexualidade de los adolescentes y los entornos digitales	131
Pablo López Gómez	
9 A tela como superfície de transmissão: o que os professores inventam na pandemia?.	149
Helena Greco Lisita, Juliana Tassara Berni, Márcio Rimet Nobre, Nádia Laguárdia de Lima, Patricia da Silva Gomes	

10 A presencialidade como atualização do virtual nas práticas de ensino em tempos de pandemia	173
Vanina Costa Dias, Ione Aparecida Neto Rodrigues	
11 Une communauté contemporain: réseaux sociaux, discours nouveau et addiction	185
Benoît Le Bouteiller	
12 Virtualidade como práxis: quando o Urbano é reconfigurado por subjetividades em movimento e práticas espaciais dissidentes	207
Rita Velloso, Helena Greco Lisita, Bruna Albuquerque	
Sobre os Autores	231

APRESENTAÇÃO

A internet alterou de forma decisiva, nas últimas décadas, não apenas os processos de comunicação e de informação, mas também o próprio modo de produção de conteúdo, o que fez mudar nossas formas de pensamento e de relação com o saber. A intensificação do uso do aparato tecnológico colocou-se como condição para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, fato largamente destacado pelo grande dinamismo de sua renovação, e também na vida social em geral, cada vez mais atravessada pela informação e pelos filtros virtuais que as tecnologias inserem entre nós e as coisas do mundo. Graças à rapidez e à facilidade com que se acessa todo tipo de conhecimento na rede, é possível construir processos de aprendizagem assistemáticos, contínuos e abertos aos diferentes interesses. Por outro lado, as redes informáticas operam como veículos de publicidade que, dotados de um poder de persuasão invisível, levam à submissão voluntária ao mercado.

O Brasil é um país de extremas diferenças, com grande parcela da população vivendo à margem da maioria dos bens sociais, ao mesmo tempo em que é uma das nações que mais utiliza as redes sociais. O caráter aparentemente democrático da rede esconde uma importante desigualdade nas condições de acesso e de uso da internet. A crescente distribuição da produção científica proporcionada pela *web* concorre com a propagação de informações sem confirmação de fontes. A facilidade de comunicação na rede convive com o declínio da escuta e da fala. Além disso, o multiculturalismo que caracteriza nosso país é continuamente combatido pelo crescente autoritarismo ideológico que vem assolando a sociedade. O desenvolvimento tecnológico comporta, portanto, forças contraditórias em tensão constante, exigindo leituras críticas que possam lançar alguma luz sobre suas sombras.

Vivemos um cenário político extremamente difícil no Brasil, com a retirada de direitos adquiridos, a redução de investimentos nas políticas públicas e na educação, a perseguição às universidades públicas, às ciências

humanas e sociais, às artes e à cultura, com a defesa de uma educação de viés instrumental e utilitarista. A busca por um conhecimento essencialmente técnico, desvinculado das perspectivas mais amplas da educação, pode condicionar um processo de ensino demasiadamente simplista, mecânico, orientado para o desenvolvimento econômico e não para a formação humana.

Os algoritmos hoje produzem ecossistemas virtuais, aproximando opiniões correlacionadas e reforçando a criação de “verdades”. Como defende a filósofa Antoinette Rouvroy, o conhecimento que hoje se produz não é mais sobre o mundo, mas a partir do mundo: do mundo digital. Torna-se necessário, portanto, investigar de que forma a educação pode favorecer a seleção e a apropriação crítica do conhecimento, levando à produção do saber no contexto da globalização.

É importante reconhecer que a interatividade na *web* permite diferentes formas de participação política, social e de apropriação do espaço urbano. Ela tanto favorece o crescimento de grupos radicais antidemocráticos, quanto permite o surgimento e o crescimento de movimentos políticos e sociais que defendem a democracia e os direitos humanos. A virtualidade tanto difunde a cultura do consumo, homogeneizando as formas de vida, quanto faz emergir uma nova territorialização do espaço, que amplia, transforma e modifica antigas funções dos lugares, gerando novas propostas estéticas. Surgem diversas formas de expressão artística e cultural, que dão lugar à criação.

Giorgio Agamben, filósofo italiano, descreve o ato de criação como a liberação de uma potência, uma potência interna ao próprio ato. A potência é marcada por uma ambiguidade, pois contém em si uma resistência íntima e irreduzível. Para Agamben, o processo criativo está suspenso intimamente entre dois impulsos contraditórios: ímpeto e resistência, inspiração e crítica. Ele interroga sobre o que seria de fato poesia, se não uma operação na linguagem, que desativa e torna inoperantes funções comunicativas e informativas desta, abrindo-as para um possível novo uso.

Para o psicanalista Jacques Lacan, a criação é uma construção em torno de um vazio, núcleo da subjetividade, em torno do qual se organiza o percurso do sujeito. Este vazio é por ele relacionado àquilo que Freud

nomeia genericamente como *das Ding* [a coisa], para se referir a algo que resiste a qualquer tentativa de significação ou de representação. A coisa seria a própria inexistência do objeto. É essa falta que mantém vivo o desejo. Nesse mundo repleto de informações, imagens e objetos de consumo que prometem preencher a falta subjetiva, uma questão torna-se premente: como sustentar o vazio que possibilita a criação?

Se a arte e a poesia contêm uma capacidade subversiva e criadora capaz de instaurar novas realidades, a internet pode potencializar a expressão e o ato criativo. O ambiente virtual tem viabilizado diferentes experiências perceptivas e sensitivas, novas condições de produção de sentido, abrindo frestas nas formas hegemônicas de percepção do mundo e viabilizando a criação.

Neste momento crítico da pandemia do Covid-19, em que as atividades sociais, profissionais, educativas e artísticas passaram a ser mediadas pela tela, constatamos os limites que a virtualidade impõe às nossas vidas, mas também descobrimos algumas de suas potencialidades. Os desafios encontrados na transmissão do saber são contornados por meio de invenções, num saber-fazer que ultrapassa o domínio tecnológico.

A presente edição é a terceira de uma série iniciada em 2017, com a publicação de *Juventude e cultura digital: Diálogos interdisciplinares*, seguida de *Corpo e cultura digital: Diálogos interdisciplinares*, de 2018. Mais uma vez, a complexidade na abordagem dos temas específicos – no presente caso, o saber e a criação – a partir do ponto comum da disseminada cultura digital, requer uma abordagem interdisciplinar. Assim, para este livro convidamos professores, profissionais e pesquisadores do Brasil e do exterior, de diferentes campos do saber, para participarem deste debate.

Abrindo a edição, Fabian Fajnwaks parte de aspectos centrais dos dispositivos que compõem a era digital para indagar sobre o que seria a singularidade no presente contexto. Assim, em *Codificación algorítmica, ciframiento inconsciente, inteligencia artificial: ¿Qué es singularidad en la era digital?*, aborda o ciframento algorítmico da experiência humana como um modo de realização do projeto da ciência moderna a partir da configuração de uma nova forma de racionalidade, que visa matematizar o conjunto de fenômenos da vida e do mundo. Na base desse saber sem corpo que

compõe a lógica do digital se encontra um modelo calcado na plasticidade neuronal humana que exclui o sujeito e, portanto, a própria singularidade.

Em *Conectados e separados: as tendências antipolíticas do mundo contemporâneo*, Marco Antônio Sousa Alves aborda a experiência política da perspectiva do mundo conectado, chamando atenção para o modo como o desenvolvimento das tecnologias digitais impulsionou novas dinâmicas sociais. O autor se detém especialmente no fenômeno das bolhas digitais e da crescente divisão política e social, movida pelo avanço do ódio e da desinformação, e aponta, como maior desafio de nosso tempo, a capacidade de resistir e de reverter as tendências de radicalização política.

Saber, experiência e vivência: entre apropriações subjetivas e marginais da cultura digital é uma artigo extraído da pesquisa de Pós-doutorado realizada por Vanina Costa Dias e supervisionada por Nádia Laguárdia de Lima, na qual questionou-se como as tecnologias virtuais definem espaços para novas formas de expressões subjetivas e quais são seus principais efeitos sobre a dinâmica da vida cotidiana dos adolescentes que vivem em meios menos favoráveis. A pesquisa dialogou com a perspectiva benjaminiana de *experiência e vivência* bem como o conceito de *saber* proposto por Lacan.

Em sequência, Márcio Rimet Nobre realiza um percurso em que apresenta o campo do saber, observando os efeitos do processo da digitalização para a fortuna cultural contemporânea. Em *A cultura digital e suas incidências no campo do saber*, tais aspectos são considerados a partir da concepção lacaniana de sujeito, que leva em conta o próprio vazio estrutural inerente ao *saber não sabido* a se apresentar nos termos do inconsciente. Assim, a reflexão sobre os excessos característicos da informação digital e as possíveis mutações no atual estatuto do saber é o ponto central do trabalho.

Com o objetivo de responder à pergunta se são os jovens (filhos) que “dão” aos velhos (pais) as experiências com os usos das novas tecnologias de informação e comunicação, Márcia Stengel, Simone Pereira da Costa Dourado, Samara Sousa Diniz Soares e Vanina Costa Dias discutem, no artigo *Relações intergeracionais na cultura digital*, como estas experiências podem modificar as relações parento-filiais na contemporaneidade. Devido ao fosso geracional vivido em muitas famílias no que diz respeito ao uso

e domínio das novas tecnologias, as novas gerações experimentam, muitas vezes, uma distância e uma estranheza com relação aos pais e à geração mais velha em geral.

Cristina Ponte, Lídia Marôpo, Teresa Sofia Castro e Joana Lage trazem no texto *A ponto pé de flor: discutindo competências digitais entre jovens em Portugal*, o conceito de competência mediática, a partir de Dieter Baacke (1934-1999), que antecipa o que hoje temos chamado de competências digitais e apresenta (f)atores para essas competências no contexto português. As autoras apresentam as principais competências para uma cidadania digital, ressaltando a importância de pedagogias participativas, transversais e capazes de incluir atividades digitais com base na experiência, de modo a garantir o domínio de ferramentas e aplicações para uso pessoal e profissional.

O artigo *Percepções de constrangimentos sociais no uso de telefones celulares em espaços/contextos de sala de aula*, de José Carlos Ribeiro, Paulo Victor Sousa e Admari Cajado, discute o modo como jovens universitários de seis cidades da região nordeste do país percebem a utilização de aparelhos celulares nos espaços/contextos de salas de aula, com quais complicações eles se deparam e quais as estratégias utilizadas para contorná-las. Os autores buscam suprir a lacuna de estudos sobre as particularidades sociais e comportamentais dos jovens, associadas com as formas de usos e apropriações singulares dos dispositivos móveis no cotidiano.

Pablo López Gómez, no texto *La sexualidade de los adolescentes y los entornos digitales*, apresenta resultados de uma pesquisa que surgiu da necessidade de atualizar os conteúdos e as metodologias da educação sexual formal e informal. Foram analisadas mensagens relativas à sexualidade que circulam no Instagram e Facebook, suas interpretações e sua influência nos modos de relacionamento e construção de identidade de adolescentes residentes em Montevideu e região metropolitana.

O capítulo *A tela como superfície de transmissão: o que os professores inventam na pandemia?*, de Helena Greco, Juliana Berni, Márcio Nobre, Nádia Laguárdia e Patricia Gomes, traz uma reflexão a partir de entrevistas com professores da rede privada de Belo Horizonte. O recorte dá destaque ao apagamento dos limites entre o público e o privado diante da exigência de transparência, o papel do olhar na transmissão do saber, os efeitos da

transferência no espaço virtual para essa transmissão e o despertar da criatividade inventiva por meio da potencialidade do digital, considerando os efeitos da pandemia da Covid-19.

No texto escrito por Ione Aparecida Neto Rodrigues e Vanina Costa Dias, *A presencialidade como atualização do virtual nas práticas de ensino em tempos de pandemia*, as autoras relatam as vivências de professores da educação superior a partir da transposição de aulas presenciais para aulas remotas, durante a pandemia do Covid-19, tendo como norteadores os conceitos de presencialidade, marcada por interfaces artificiais e humanas no processo de aprendizagem, e de virtualidade como uma possibilidade de mediação pedagógica.

Em *Une communauté contemporain : réseaux sociaux, discours nouveau et addiction* temos mais uma parceria internacional, dessa vez com Benoît Le Bouteiller. Publicado no idioma original, o artigo traz uma reflexão acerca do laço social contemporâneo, em que o conceito de *fake news* e a noção de laciana de *verdade* são confrontados, de modo a permitir que o autor se debruce sobre as novas formas de adição relativas aos dispositivos digitais da internet. O autor articula tais modalidades de adição à incidência política de discursos marcados por narrativas que questionam a própria noção de verdade a circular nas redes sociais, destacando particularmente seus efeitos para o atual cenário político do Brasil.

Finalmente, em *Virtualidade como práxis: quando o Urbano é reconfigurado por subjetividades em movimento e práticas espaciais dissidentes*, Rita Velloso, Helena Greco e Bruna Albuquerque abordam o conceito de virtualidade e suas repercussões na vida urbana. Trata-se de pensar as articulações entre sujeito e cidade na atualidade, a partir de uma nova lógica espaço-temporal introduzida pela cultura digital, e discutir em que medida a virtualidade contribui para formas transformadas de experiência do espaço e para a reconfiguração do laço social.

Nesta edição de fechamento da série “diálogos interdisciplinares” sobre a cultura digital, gostaríamos de manifestar nossa gratidão a todos os autores e colaboradores das três coletâneas. Agradecemos ao Gustavo Greco e sua equipe, pela arte criada e cedida especialmente para este projeto. Pela

constância em nossas parcerias, agradecemos à professora Cristina Ponte, do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Nova de Lisboa, ao professor Fabian Fajnwaks, do Departamento de Psicanálise da Université Paris 8, e ao professor Marco Antônio Sousa Alves, coordenador do grupo SIGA - Sociedade da Informação e Governo Algorítmico, da Faculdade de Direito da UFMG. Agradecemos também aos integrantes e parceiros do laboratório Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital, da UFMG. Agradecemos à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, parceria em tantos projetos. Finalmente, agradecemos à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG, na pessoa de seu atual coordenador, o professor Antônio Teixeira, particularmente pelo empenho no apoio a esta edição.

1 CODIFICACIÓN ALGORÍTMICA, CIFRAMIENTO INCONSCIENTE, INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ¿QUÉ ES SINGULARIDAD EN LA ERA DIGITAL?¹²

Fabian Fajnwaks

Los dos términos que han retenido mi atención en el título de este coloquio son « cultura digital » y « subjetividad »: Dejemos de lado la pregunta, por ahora si en esta cultura digital quedará lugar para alguna subjetividad, lo que no es seguro, y concentrémonos en el término de « cultura digital ». Este término traduce el hecho, claro desde hace ya algunos años, que el proyecto de codificación algorítmica de la casi totalidad de la experiencia humana, determina ciertamente un modo de cultura particular. No se trata solamente de un fenómeno técnico o tecnológico sino más bien de la puesta en forma de una nueva forma de racionalidad que busca realizar el proyecto de la Ciencia Moderna de matematizar el conjunto de fenómenos de la vida humana y del mundo. Bajo el cálido sol de California, las empresas que se encuentran reunidas bajo el acrónimo desde hace un tiempo GAFAM y NATU³, no buscan más que la escritura de los hechos, los fenómenos, las pulsiones, los medios y los instrumentos del conjunto de la experiencia humana.

1 Texto da conferência de abertura do 2º *Simpósio Internacional Subjetividade e Cultura Digital – Saber, Criação e Virtualidade*, realizado em Belo Horizonte, de 2 a 4 de maio de 2019, em parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

2 Revisão de Santiago Nicolas Simon.

3 GAFAM: Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft e NATU: Netflix, Airbnb, Tesla, Uber.

Se trata en efecto, de ver realizar de este modo y en esta perspectiva, el proyecto de la Ciencia moderna de la manera más extrema: de poder hacer pasar al ciframiento matemático el conjunto de la experiencia humana hasta lo más infinitamente pequeño. Kant decía, con ironía, en una frase que se ha vuelto célebre, que no habrá nunca un « Newton de una brizna de hierba », para significar que la Ciencia encontraría límites en su proyecto de la matematización del conjunto de los fenómenos de la naturaleza. Esto ya no es cierto y la tendencia actual en Ciencias – donde la biología molecular da el paradigma de lo que es Ciencia hoy –, es que se puede perfectamente poner en cifras matemáticas no sólo una brizna de hierba, sino el conjunto de la experiencia de lo viviente. La vida misma. Escribir en caracteres matemáticos el conjunto de la experiencia de lo viviente no implica necesariamente haber encontrado la fórmula adecuada de lo que se escribe y en este punto reside la falacia a la que procede la investigación en ciertas áreas biológicas: En escribir de manera literal lo que se observa, mientras que esta escritura no implica necesariamente un cifrado, una matematización en sentido estricto.

Existen básicamente dos grandes tipos de algoritmos: aquellos programados para encontrar datos según las instrucciones que el programador ha establecido y desde ya algunos años, otro tipo de algoritmos abiertos, utilizados en la predicción de datos, por ejemplo, que establecen ellos mismo relaciones entre la información que reciben. Muy usado en el comercio, si uno ha hecho una búsqueda por Google de un término, o por Netflix de una película, este algoritmo le sugerirá términos cercanos, metonímicos a aquellos que se habían buscado. La relación que un algoritmo supone, desde su creación por Al-Kwarizmi⁴ en el siglo VIII d.C. se encuentra abierta y permite articular información según el uso y la costumbre del internauta. Son estos tipos de algoritmos los que se usan en lo que se llama desde hace algunos años la « inteligencia artificial », ya que permiten una operación de codificación en la digitalización de la información, lo que va a nutrir la masa fundamental de información acumulada por el

4 Considerado o “pai da Álgebra”, Al-Kwarizmi foi um matemático, astrónomo, geógrafo e escritor que viveu em Bagdá entre os séculos VIII e IX d.C. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alcuarismi>. Acesso em: 10 jan. 2021.

conjunto de los internautas, llamada *Big Data*, principalmente desde 1998, año en que fue creado Google. Las cifras aquí pueden dar vértigo: cada dos días se acumula en *Big Data* una cantidad de información equivalente al conjunto de la información acumulada desde que la informática existe en el universo.

Deep learning

Si señalo estos hechos es porque la investigación en áreas como el *deep learning*, en sectores donde se crean algoritmos semi-abiertos, que pueden « aprender », es decir incorporar información que encontraron en dominios en que se aplican, siguen el modelo neurológico de las sinapsis, a defecto de poder explicar los investigadores como los algoritmos aprenden. Los programadores, que la mayoría de las veces son matemáticos, ignoran por ahora la manera en que este proceso de aprendizaje tiene lugar y en sus hipótesis han integrado el modelo neuronal como un intento de explicación de estos fenómenos.

Si en algo nos concierne estos fenómenos como psicoanalistas es en tanto se refieren a un uso particular del lenguaje y de la escritura: Un lenguaje codificado, sin equívocos cuando se trata de cifrar la experiencia de lo viviente, o con relativa posibilidad de equívoco, cuando se trata de algoritmos semi-abiertos que pueden « aprender », es decir recibir información y adaptarse a una situación, para responder en la articulación que supone, de manera más o menos repetitiva. Son los algoritmos que se usan para codificar los sitios que un usuario visita en internet, o las compras que se hace en un sitio, lo que les permitirá proponer nuevos productos asociados (por algoritmos) a los que ya se han comprado.

Se trata aquí de un cifrado con cierto equívoco que el programador ha previsto para permitir al algoritmo « aprender », aunque de manera general, los algoritmos constituyen relaciones que permiten aplicarse de manera sistemática en una experiencia para resolver ciertas situaciones que puedan presentarse. Los algoritmos, de manera general, permiten establecer relaciones en la medida en que constituyen una serie de instrucciones

programadas que permiten obtener un resultado. Estas relaciones se encuentran codificadas según un programa que determina lo que el algoritmo debe encontrar y religar en tanto información codificada. Existen distintos tipos de algoritmos y en la cuarta generación de algoritmos en que nos encontramos, en lo que se llama *deep learning*, estos pueden ya crear relaciones solos según la actividad a la que se los someta. Son los que a nivel básico le proponen a uno ciertos títulos por Amazon, cuando grabaron la información que a uno le interesan los libros de filosofía, por ejemplo. Se tratan de algoritmos abiertos que pueden « predecir » el tipo de búsqueda que uno hará, según las búsquedas pasadas.

Esta codificación algorítmica supone una escritura sin resto: la extensión de esta codificación al cuerpo y a los fenómenos que allí tienen lugar, gracias a los sensores que ya comienzan a existir, busca traducir la información de lo vivo en términos matemáticos, sin que nada escape a este tipo de escritura. Como el observador científico que toma nota de los fenómenos del mundo, los algoritmos aquí se proponen traducir en escritura matemática lo que acontece en el mundo y en el cuerpo. Google se interesa en lo que acontece en el cuerpo desde que la mujer de Serge Blin, su presidente, creó 23andMe⁵, el test genético que permite conocer la estructura de su ADN y « saber » qué enfermedades uno tendrá en el futuro, como si el código genético fuera un programa informático. Google X, centro de investigaciones de alta confidencialidad, y Google Brain Project se interesan desde hace un tiempo en poder leer lo que tiene lugar en el cuerpo para poder mejor controlarlo y eventualmente tener una influencia sobre el cuerpo así abordado, a partir de la información recogida.

Si no hay equívoco en la escritura digital de la información del cuerpo, la hay en la manera en que los algoritmos pueden « aprender » y los matemáticos nos confiesan que no saben todavía exactamente como este aprendizaje en el *deep learning* tiene lugar. Creen que el modelo sea neuronal, rizomático, según lo que acontece en la sinapsis, donde la información se transmite por contacto creando una arborificación

5 Cf. <https://www.23andme.com/en-int/>. Acceso em: 15 jan. 2021.

metonímica que da consistencia al saber en cuestión. Porque lo que en el fondo *Big Data* constituye es un saber, un nuevo orden simbólico de algún modo, pero un orden simbólico sintético, que conoce ciertamente desplazamientos metonímicos, presentes en las relaciones que establecen en lo que se llama « aprendizajes » es decir en las nuevas relaciones que se establecen.

Detengámonos un momento en el *deep learning*, el procedimiento en la base de la Inteligencia Artificial. Este condicionamiento consiste en presentar cantidades enormes de imágenes de un mismo objeto, un gato por ejemplo, hasta que el algoritmo incorpore la información presente en esta imagen por interacción y poder, a partir de allí, reconocerla cuando se le presenta con una imagen. Se reconoce en esta repetición lo que se llama el condicionamiento explotado por el comportamentalismo. Condicionamiento que se apoya sobre una estimulación a los algoritmos, a la manera de los célebres *inputs*. Los programadores confiesan ignorar todavía como se establece precisamente este condicionamiento y como se establece exactamente la red de relaciones entre el estímulo de la imagen y su lectura e inscripción por el algoritmo. El término de *red neuronal artificial* que Google Brain ha acuñado permite comparar este procedimiento con el que se establece a nivel neuronal. La *plasticidad neuronal*, la capacidad supuesta a las neuronas de desarrollar nuevas sinapsis a partir de nuevas situaciones por las neurociencias, para desmentir que las conexiones neuronales se hagan de una vez para siempre, aportando una perspectiva de lo adquirido allí donde se cree que lo innato neuronal prima, es el paradigma que aporta un comienzo de respuesta al misterio del establecimiento del *deep learning*. Lo que no deja de ser un poco atrevido, confesémoslo: Atribuir a los algoritmos y a las máquinas el mismo comportamiento supuesto al hombre por el comportamentalismo y las neurociencias, allí cuando, inicialmente, se suponía que el comportamiento humano y el funcionamiento neuronal respondía a un paradigma computacional, copiado sobre el modelo de los programas informáticos. Asistimos aquí a un re- envío en espejo del modelo informático al neuronal y del neuronal al informático producido

simplemente por la ignorancia actual de los investigadores de las razones del establecimiento de estas conexiones.

Relaciones que llevadas al extremo producen los llamados sueños que los ingenieros de Google y otras plataformas han detectado: No, no es un delirio o es un delirio que acompaña al conjunto de la cultura digital como saber y en este punto, como elucubración. « El sueño de la razón produce monstruos », escribía Francisco de Goya en uno de sus cuadros, y aquí asistimos al sueño de la razón digital, en esta cúpula de los algoritmos que nos dan a ver una suerte de imágenes psicodélicas donde se pueden reconocer algunas formas humanas y animales que constituyen el resto de la información recuperada durante muchísima información suministrada por los programadores.

Estos sueños se construyen a partir de la estimulación de los algoritmos por diferentes imágenes que son presentadas, como por ejemplo un gato, una casa y un globo: A partir de estas imágenes el algoritmo produce imágenes particulares, se las puede ver por internet, imágenes un poco psicodélicas, que combinan todas estas imágenes dando figuras superpuestas, como en las figuras mitológicas, figuras con colores que se parecen un poco a las representaciones alucinadas con LSD. Podemos verificar aquí que los algoritmos proceden por interpretación, a la manera del Inconsciente, interpretación particular por cierto, pero interpretación al fin. ¿Y cuál sería la eficacia del psicoanálisis en la interpretación de estos sueños? Esta es toda la cuestión, ya que no es seguro que haya un sujeto para preguntarse lo que estas combinaciones de imágenes quieren decir... De hecho, no lo hay y vemos apuntar aquí el límite de todas estas cuestiones: Que el cifrado presente en los algoritmos es un cifrado sin sujeto y sin cuerpo. Que esta codificación no responde a ninguna pregunta: Solo se hace de manera automática haciendo corresponder a cada cifra, un dato a escribir y a archivar. Pero no hay ningún sujeto que movilice esta escritura, ningún vacío que una pregunta cualquiera introduciría. La inscripción del conjunto de la experiencia humana y del mundo según el proyecto de la Ciencia Moderna se hace en datos, y veremos qué se puede escribir y hasta donde, no responde a ninguna problemática en particular que provoque esta escritura. Y aquí verificamos la ausencia de sujeto en tanto

que la codificación algorítmica constituye una escritura sin vacío, que no tiene de lingüístico que el procedimiento similar de traducción de un significado (el elemento a cifrar) en un significante (el dato), y aun el desplazamiento metonímico que permite reconocer por un algoritmo un significante o un puñado de significantes en relación a aquellos que se encuentran cifrados en el programa. Si el procedimiento de codificación es lingüísticamente similar, y se podría hablar aún de una nueva forma de nominalismo, pero estructuralmente vacío en cuanto deshabitado de toda hiancía o corte que el sujeto en tanto tal introduce.

Hay que señalar que el proyecto de la Ciencia Moderna no es de desembarazarnos de lo real, entendido como lo que no funciona, lo que no va. Al horizonte lo que se perfila es la desaparición del ser hablante. El proyecto de esta desaparición, no su realización. Quizás no sean unas pequeñas bacterias que se escaparían de un laboratorio las que podrían hacer desaparecer la experiencia sexuada del ser hablante y con ella lo real mismo, ya que, como se sabe, lo sexual representa para el hombre lo que introduce una falta radical, una falta de base. Quizás será la digitalización de la vida quien realice este proyecto de progreso de hacer desaparecer lo real, como falla estructural del ser que habla. Cuando se escuchan los discursos fervientes de progreso de los ingenieros de la Silicon Valley, sin ir hasta la notas casi delirantes de un Raymond Kurzweil⁶ sobre el « transhumanismo », cuando se nos anuncian los supuestos progresos que la digitalización extensiva de la vida aportará uno se puede preguntar si no son más bien los algoritmos que realizaran el proyecto mágico de hacer desaparecer lo imposible y vernos por fin, libres de todo peso que el síntoma y lo real introducen.

Podemos pensar que el ser hablante desaparezca en la medida en que existen ya algoritmos de reconocimiento vocal y lingüístico pudiendo dar respuestas cada vez más calibradas en función de la aparición de ciertas palabras. La revista *Nature* anunció la creación por neurocientíficos de la

6 Inventor e futurista dos Estados Unidos, pioneiro nos campos de reconhecimento ótico de caracteres, síntese de voz, reconhecimento de fala e teclados eletrônicos. Autor de livros sobre saúde, inteligência artificial, transumanismo, singularidade tecnológica e futurologia. Cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/Raymond_Kurzweil. Acesso em: 15 jan. 2021.

Universidad de California, en San Francisco, de un programa interfaz que conecta el cerebro con los músculos de la fonación que permite traducir « pensamientos » en sujetos que han perdido la función de la palabra. Existen ya dispositivos que ayudan a los pacientes a construir palabras, letra por letra gracias a movimientos de los ojos o de la cabeza, como el utilizado por el astrofísico Stephen Hawking quien hablaba con la ayuda de un programa accionado por el contacto con su mejilla.

La idea de los investigadores aquí es de ir a buscar directamente las palabras donde se cree que se encuentran: En el cerebro, interceptando las señales neurológicas que el cerebro envía a los músculos de la fonación (labios, lengua, laringe, mandíbula). A partir de la presentación de cien palabras a personas con implantes de electrodos, se registró el recorrido de la señal neuronal y se grabaron las zonas cerebrales estimuladas por la evocación de las palabras. Para reconstruir la palabra sintética los neurólogos transformaron las señales neuronales en representaciones de movimientos vocales, y luego, estos movimientos en la articulación correspondiente a cada palabra. Intentaron así comprender la transformación de las órdenes dadas por el cerebro a los músculos de la cara y determinar de este modo, de manera aproximativa, las palabras a las que darían lugar.

Tranquiliémonos: No se trata aun de extraer los pensamientos antes que puedan formularse en palabras, aunque el título del artículo lo deja pensar, de manera espectacular. Es decir que el *gap*, el salto lingüístico que significaría poder leer directamente en el sistema neuronal la palabra misma, extraer en cierto modo el lenguaje de un ser hablante sin que tenga que enunciarlo, lo que sería en efecto, muy fuerte, no es aún posible. ¿Lo será algún día? El sueño de los neurocientíficos es ciertamente el de poder ver reflejado en la pantalla del scanner los pensamientos, sin pasar por la palabra, como en el bello film de Wim Wenders de los años 1990 *Until the end of the world* [Hasta el fin del mundo] donde se trataba de ver directamente los sueños gracias a electrodos implantados en el cerebro. No me parece exagerado formular aquí que este tipo de experiencias traduce el sueño, el deseo de los neurocientíficos sea el de poder extraer este saber antes que tenga que ser formulado, debiendo pasar por los desfiladeros de la palabra. La ausencia de responsabilidad que este deseo

implica, responsabilidad tomada en su sentido etimológico, « respuesta », poder responder de su palabra, de su posición como sujeto, acompaña la idea que « no soy yo quien lo dice, sino mi cerebro », del mismo modo que el sujeto se vería suspendido o cortado de la responsabilidad de su acto.

Un saber sin cuerpo

Podríamos ver al ser hablante disuelto en la codificación digital en tanto que datos de su cuerpo, de sus pensamientos, su saber. El anuncio espectacular por Ray Kurzweil que el hombre alcanzaría su inmortalidad en 2045, porque este sería el año en que se podría stockar el conjunto de la información que da a un ser hablante su singularidad, esto es codificar en un programa el saber que se dispone de un hombre, no hace más que hacer creer que todo sería traducible en información y stockable en datos codificados. Muy extrañamente se ha llamado a este momento el de « la singularidad », tomando este término de la teoría matemática de los accidentes de René Thom⁷. La singularidad designa allí el salto por el que en geometría o en topología se da un salto que permite el pliegue de una figura, por ejemplo. A partir de allí se ha creado una « Universidad de la singularidad », con el financiamiento de la empresas más grandes de la Silicon Valley, lo que debería ponernos en la vía de percibirnos cuál es el rol del saber universitario, aunque este proyecto tenga lugar en los USA donde existe lugar para este tipo de proyectos cuyo claro objetivo es atraer capitales para crear una suerte de profecía auto cumplidora que busca demostrar la validez de esta perspectiva.

Gilles Deleuze hablaba de un « dividu », es decir de un sujeto dividido para siempre, no según el principio de la represión que impone la *Spaltung*⁸ freudiana, sino dividido para siempre en el flujo maquínico, en el rizoma

7 René Frédéric Thom, matemático francés fallecido em 2002, criador da “teoria da Catástrofe”, em 1972. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/rene-thom.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

8 Termo empregado por Sigmund Freud para referir-se à cisão estrutural constitutiva do psiquismo. *Separação, divisão, divagem, cisão, desintegração* são algumas traduções possíveis do substantivo alemão para a língua portuguesa.

que supone la extensión de la subjetividad en las redes. Quizás entonces la disolución del ser hablante en las redes de datos informáticos siga este modelo deleuziano, especialista, justamente de las redes y anticipador de la infinita red mundial que es internet. Un sujeto difuso, disuelto en el flujo de datos que circula o que archivan los datos de la información de su cuerpo, de su tensión sanguínea, su ritmo cardíaco, las redes neuronales que siguen sus pensamientos etc. Un sujeto sin ningún punto de almohadillado ya, sin ningún punto de capitón.

Lo que vemos perfilarse como un saber que se podría extraerse de un sujeto y que se podría acumular en un programa informático como lo anunciaba Ray Kurzweil y que alimenta los sueños del transhumanismo en el acoplamiento entre el hombre y la máquina, es un saber que a la manera de un registro simbólico sintético se acumularía sin la presencia de un cuerpo para habitar ese saber. Como en un episodio de la serie *Black mirror*, las series verifican aquí, una vez más, decir la verdad fictiva de estas cuestiones, en el que una mujer pierde a su pareja en un accidente y se le propone la posibilidad de recuperar la palabra de éste bajo la forma primero de mails que continua a recibir de él, para luego recuperarlo como un cuerpo sintético casi idéntico al suyo, al que se le transplanta su « personalidad » bajo la forma de un saber informático. Existen ya en los USA servicios que proponen a los difuntos de una persona continuar recibiendo correos electrónicos todos los días de la persona perdida, como si aún viviera, correos que se escriben gracias a un algoritmo calibrado que saben despejar no solo los significantes de la persona perdida, sino también su estilo en la escritura. Parece que el resultado es muy eficaz. Se ve cuanto el fantasma de la constitución de este saber sin el cuerpo y su goce, apunta a hacer posible lo imposible, cada vez: a extender cada vez el dominio de lo posible. De donde el hecho del anuncio de « la inmortalidad » a partir de 2045, cuando solo se trata de la acumulación del stock de información acabado en *Big Data*.

En la relación con este saber, un hecho nuevo viene a determinarlo en lo que concierne la educación, muy precisamente: Este saber que desde siempre se encontraba en el Otro, puede ser de ahora en más accesible al sujeto gracias a esta acumulación que supone *Big Data*. Jacques-Alain Miller

ha producido el término de « auto-erótica del saber » para nombrar a este cambio fundamental de paradigma que hace que el maestro-instructor pueda cada vez más ser reemplazado por el « tutor » presente en YouTube que le enseñaría a uno todo. Este « tutor » carece de encarnación, representa un saber no encarnado, con todos los agujeros que esto implica y sobre todo con la idea que no habría deseo en la transmisión. Se reduce la enseñanza y los aprendizajes a la transmisión de la información sin deseo, ¡cómo si fuera posible enseñar sin deseo! Los que enseñamos sabemos cuanto se transmiten tanto conocimientos, como también algo que no se deja reducir en el discurso del enseñante a los conocimientos que se transmiten y que llamamos « deseo ».

Aquí se cree poder reducir el acceso al saber a una relación tan solitaria como el recorrido de un internauta en la red. Si la alteridad está aún presente en la relación que el internauta mantiene con este saber y con sus interlocutores, aunque sean virtuales en las redes sociales, existe sin embargo una forma de satisfacción autística en la ausencia de la encarnación de este saber en otro cuerpo. Satisfacción que toma cuerpo en el intercambio con otros en lo que se llama la *bedroom culture*, « la cultura de la habitación » en los adolescentes y cada vez más en los niños, en su acceso cada vez más precoz a la tecnología y a sus posibilidades : El retiro de los adolescentes en el espacio íntimo de su habitación para no solamente consultar contenidos mediáticos, sino también para conquistar progresivamente su autonomía gracias a sus *smartphone* y a la práctica de nomadismo que permite (*surf* en las redes y en el Net) contribuyendo así a su autonomización, aunque más no sea virtual, antes de poder advenir efectivamente real, en los espacios públicos (transportes públicos, en los establecimientos escolares). Hay aquí que recordar cuanto se hace cada vez más difícil el acceso a relaciones reales, y ¿cuánto la angustia aparece en los encuentros con los otros cuando se trata de abordarlos?

Habría mucho para decir acerca del *smartphone*, advenido una *terminal de gestión relacional*. Sherry Turkle, psicóloga y socióloga del Massachusetts Institut of Technology, directora de un centro especializado en aquella prestigiosa Universidad de la interacción entre los sujetos y la tecnología,

describe en un libro sabroso *Reclaiming conversation*⁹, cuanto la relación al teléfono celular nos permite poner a los otros y al Otro a distancia. En la medida en que la relación con los otros se encuentra cada vez más mediatizada por este gadget, lo que se impone como un estilo de relación, es la puesta a distancia de los otros. Lo que permite regular las respuestas, pensar lo que se va a escribir en los textos o WhatsApp enviados, sin la angustia que la presencia del cuerpo de los otros, la dimensión enigmática y angustiante del deseo de los otros nos impone. La urgencia, incluso, en responder cuando estamos en presencia de los otros. Cuanto más conectados estamos, más parece vaciarse la comunicación con los otros. « La gente usa el teléfono móvil para regularse, no para comunicar » me decía hace unos días un joven, y Sherry Turkle describía en aquel libro cuanto la conversación parece automáticamente vaciarse de contenido en cuanto la gente apoya su teléfono celular sobre la mesa al llegar a un restaurant, a un café o a casa. Como si la sola presencia del gadget en las inmediaciones atentara contra la posibilidad de una comunicación auténtica. ¡Contaba también la práctica de muchos americanos que colocan el teléfono sobre la mesa cuando salen a comer, con la consigna de no responder a los SMS y otras alarmas que suenen y el primero que hace el gesto de responder paga la cuenta para todos!

El « *nude* »: exhibicionismo generalizado

La invasión de los teléfonos celulares y de la mirada en el espacio público gracias al acoplamiento que la fotografía más las redes sociales permiten, no han hecho más que exacerbar la pulsión escópica presente ya para todo ser hablante. La práctica del *nude* sobre todo en los adolescentes, de la selfie tomada al desnudo o de una parte de su cuerpo desnudo y enviado a las redes, especialmente a Instagram y Snapchat de los cuales 71% del público tiene menos de 20 años, no hace que más que poder sobre la escena « virtual » la tendencia tan marcada en los adolescentes a buscar exhibirse o a mirar. El soporte mismo, Snapchat, que permite una

9 Lançado em 2015.

duración de la imagen de 10 segundos antes de desaparecer, incentiva la tendencia exhibicionista, que, a la manera de los antiguos exhibicionistas, abrían y cerraban el impermeable para mostrar su desnudez. Sabemos que se muestra la desnudez del cuerpo o de manera más interesante aún, una parte del cuerpo buscando suscitar el deseo, conocemos la importancia de la parcialidad del cuerpo en su función de incentivo del deseo, y pone en juego o solicita la mirada como objeto privilegiado de la pulsión. Que esta dimensión escópica aparezca explotada en la adolescencia no nos sorprende, ya que es este período de la puesta en juego de la sexualidad con todo el catálogo de sus comportamientos parciales.

Hay en esta práctica del *nude* de la foto sustraída al otro contra su voluntad o voluntariamente consentida como una concentración al extremo de la dimensión exhibicionista y voyerista presente en las redes sociales. Un precipitado de esta dimensión que alimenta la adhesión al intercambio que de manera más o menos ligera las redes sociales solicitan y sobre todo explotan. Se puede apreciar cuanto por un lado las redes sociales empujan a mostrarse y a mirar y cuanto, por el otro, la virtualidad de los contactos estimula la inhibición y la angustia frente a la presencia del otro. Es esta dimensión paradójica que debemos tener presente a la hora de considerar los efectos sobre la subjetividad de la cultura digital.

El *superyo* en las redes

La cultura digital vehiculiza también en tanto formación de lenguaje, lenguaje cifrado de manera binaria, pero lenguaje al fin, formas variadas de lo que Freud llamó *pulsión de muerte*. Se lo verifica en el desencadenamiento del odio que la tela permite verificar cada día, donde la realidad virtual pareciera permitir cubrir más fácilmente estas manifestaciones mortíferas. Estrictamente lo que Freud llamó *superyo*, puede encontrar una traducción incluso en su dimensión de articulación de la voz, en el sitio llamado « Ballena azul », conocido por todos ustedes, en el que se trata que los jóvenes sigan una serie de prendas respondiendo a una voz anónima, que les puede llevar hasta ordenar el suicidio. Que los simpáticos cetáceos que naufragan sobre las playas, ignorando los zoólogos las razones de estos

suicidios raros en el mundo animal, hayan prestado su nombre a este sitio siniestro, no hace más que demostrar que para los seres hablantes es necesario una orden como articulación de la voz para empujarlos a cometer estos actos atentando contra la vida.

Por supuesto se trata de sujetos frágiles los que pasan al acto y no se detienen en la orden mortífera, pero el hecho mismo que esta articulación sea posible, nos permite ya constatar una conjunción entre la palabra y la pulsión de muerte que puede derivar en las peores contingencias.

La red permite articular no solo la mirada sino la voz como encarnación del goce, este registro que Jacques Lacan reconoció como propio al ser que habita el lenguaje, no el lenguaje de signos, sino el lenguaje en tanto incluye una falta radical de sentido y de significado.

Alone together

Y podemos decir que el Yo que los jóvenes se construyen en las redes sociales se encuentra ya determinado por esta estructura: En las prácticas horizontales de los adolescentes para quienes la realización de sí pasa especialmente por el reconocimiento de una identidad personal. Sherry Turkle estudiaba en su primer libro, *El segundo self*¹⁰, como fenómenos fundamentales en la cultura digital desaparecían en la conectividad omnipresente, como la comunicación “cara a cara”, la voz, o simplemente la presencia del otro. Debemos recordar aquí a Emmanuel Levinas¹¹ para subrayar cuanto el rostro del otro es importante en la comunicación o aun el Lacan del *¿Estadio del espejo en la formación del Yo?*¹² Un Yo virtual, más o menos tallado según la puesta en escena forzada que el « perfil » de Facebook o de Instagram permite, nos pone en la brecha de la falta de autenticidad en las relaciones narcisistas que los seres hablantes mantienen

¹⁰ *The second self*, 1984.

¹¹ Filósofo francês contemporâneo, falecido em 1995, que tem no conceito de *rosto* um dos elementos essenciais de seu pensamento centrado na dimensão ética. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emmanuel_Levinas. Acesso em: 15 jan. 2021.

¹² *Le Stade du miroir comme formateur de la fonction du Je : telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*, 1949.

en cada una de sus diferentes vidas en las redes sociales. La antropóloga Paula Sibilia ha desarrollado esta dimensión narcisista del « perfil » en las redes sociales hasta llamar « marketing personal » el modo que tiene no solamente los adolescentes sino los seres hablantes en general de promocionarse en las redes a la manera de un producto.

Los adolescentes y jóvenes adultos que han sido interrogados por Sherry Turkle en otro de sus libros, que ya constituye todo un programa *Solos juntos*¹³: *¿Por qué esperamos mucho de la tecnología y tan poco de los otros?* Afirmaban cuanto el hecho de poder expresarse de manera más reflexiva en el intercambio de textos por teléfono celular los reaseguraba y entusiasmaba, lo que la comunicación directa, « cara a cara » impide. Y al mismo tiempo, estos mismos adolescentes se preocupaban de la ausencia de espontaneidad y de la dictadura del estilo *cool* que este tipo de intercambio induce, revelando así una suerte de agotamiento ligada a esta presentación de sí mismo, tan calculada y calibrada. Todos los estudios confirman que la comunicación a través de un avatar o un pseudónimo en los foros de discusión o en los intercambios en las redes sociales se encuentra siempre ligada a la propagación de frases escandalosas o excesivas, incluso mortíferas. El perfil auténtico de los internautas aparece cuanto más auténtico o positivo es el contenido del discurso.

No podemos no subrayar la dimensión fóbica, en tanto prevenida, que domina la hiperconectividad: Se trata en la mayoría de los casos y sobre todo en el estilo mismo de los intercambios, del *chat*, de no encontrar el cuerpo del otro. Los sitios de encuentros llamados amorosos nos informan sobre ello. El placer de chatear es a menudo infinitamente superior al de encontrar lo más real que el otro tiene: su cuerpo. En estos sitios de encuentros, contruidos sobre la idea que un compañero es una mercancía más como un libro comprado por Amazon, lo que aparece programado es eventualmente el encuentro con el cuerpo sexual del otro, según muchas veces algunos cánones estéticos, si se pueden llamar así, dictados por los sitios de pornografía, el amor es justamente lo que aparece como un accidente, lo que no estaba programado y ¡cuántas veces tiene lugar!

¹³ *Alone together*, 2011.

Es decir que el encuentro mismo con un otro se encuentra marcado por la relación mercantil y es el amor, es decir el interés verdadero por un otro, lo que aparece como un *lapsus*, un acto fallido en estos pseudo-encuentros. Lo que permite verificar una vez más que el capitalismo no quiere saber nada de las cosas del amor, forcluyéndolas, o para decirlo con el formidable Roland Barthes de *Fragments de un discurso amoroso*¹⁴, en una época en que el erotismo y la sexualidad se encuentran en todos lados, instrumentalizados por la publicidad y por el mercado, “lo que aparece como verdaderamente obsceno, es el amor”. Barthes escribía estos en los años 1970: ¿Qué diríamos hoy cuando la exhibición del cuerpo se propone como un argumento de venta que acompaña la venta de un yogurt o de cualquier otro producto?

La cultura digital no hace más que explotar el cuerpo mercantilizado como un objeto de consumo más en la serie de los objetos, agregando la dimensión exhibicionista que la imagen fácilmente accesible permite. Lo que la pornografía *en línea* explota alegremente. Como se sabe, la pornografía es la principal fuente de ganancia de sitios en línea en internet. Una fina socióloga italiana subrayaba hace ya algunos años, el cambio fundamental del uso de la pornografía por los jóvenes desde los años 1970-80 en que la pornografía permitía eventualmente descubrir las prácticas sexuales participando, de algún modo, a una función de iniciación, al uso actual de la pornografía en línea, fácilmente disponible, en la que se está creando jóvenes inhibidos sexualmente; ya que desean a todo precio abordar al compañero/a según el modo crudo y directo que las películas pornográficas ponen en escena. Allí donde se trataba de iniciarse a la sexualidad, la pornografía en libre acceso esta favoreciendo en crear hoy sujetos inhibidos sexualmente. Es nuevamente el amor el que aparece en exceso al acceso auto-erótico del cuerpo del otro. Es nuevamente lo que el otro tiene en su alteridad la que parece evitarse al acceder al otro, reduciéndolo a un objeto de goce auto-erótico. Seguramente es más el uso mercantil y consumista del cuerpo el que ha orientado la pornografía en este sentido que el acceso directo que internet facilita.

¹⁴ *Fragments d'un discours amoureux*, 1977.

Los robots: compañeros que no mientem

Otra dimensión que Sherry Turkle subraya en *Solos juntos* es lo que llama el « momento robótico » y la transformación profunda del lazo social que este implica: El hecho creciente de la multiplicación de compañeros/as computadores, cada vez más dotados de dimensiones psicológicas que les permiten interactuar con los seres hablantes. Desde los *real babies*, los *Furby* o aun los *Tamagochis*, de los años 1990 hasta *Siri* y los robots dotados de una personalidad que se irá modelando con la relación que establezcamos con ellos que se nos anuncian para unos años. La autora subraya cuanto la simulación del lazo social puede alcanzar en la relación con el otro y que el hecho que establecer una relación con un objeto inanimado deviene aquí secundario para los seres hablantes. Para algunos, en todo caso, como por ejemplo los ancianos quienes parecieran adaptarse de maravillas a los robots de compañía, vendidos como « remedios a la soledad », a la manera de *Paro*, una pequeña foca que responde según el humor de la persona que la acaricia. Los terapeutas mismos reconocen las virtudes terapéuticas de la transferencia afectiva que pueden establecer las personas mayores con estos simpáticos robots, que se presentan como una alternativa a la falta de una persona de compañía.

¿Como no ver en el uso de este « ser humano de substitución », el mismo tipo de relación que los sujetos autistas establecen con el « objeto autístico », el soporte de un compañero/a que no engaña y que aparece como una superficie de apoyo de la proyección de la propia vida del sujeto que lo adopta y lo « doméstica »? Se verifica en esta extensión que se nos anuncia de la progresiva invasión de los robots en nuestra vida cotidiana, lo que ya parece ser el caso en Japón, cuanto el compañero/a en plástico o en metal sería más soportable que uno en carne y hueso. No digo « un compañero/a que hable » y por esta razón, que pueda mentir, ya que se los entrena para eso: la película *Her*¹⁵ de hace algunos años, nos presentaba ya bajo la forma de una voz, un Otro que hacía las

15 Produção norte-americana do diretor Spike Jonze, lançado em 2013, tendo Joaquin Phoenix por protagonista, mistura de comédia dramática e ficção científica.

delicias de la vida de un pobre sujeto que se ganaba la vida escribiendo cartas de amor para otros.

Para concluir: una poesía de lo cotidiano.

¿Cómo se orientará el ser hablante en la cultura digital? ¿Qué lugar se dará al cuerpo en este saber que constituye el lenguaje digital que, por definición, lo excluye? ¿Y qué formas encontrará aquello que se encuentra excluido, lo que no se puede codificar, ni escribir en lenguaje binario, para manifestarse, sin tener que pasar para manifestarse por el dramatismo del pasaje al acto? Podemos pensar que la cultura digital lograra absorber una gran cantidad de cosas en la digitalización creciente de la experiencia humana: una buena parte del trabajo que la inteligencia artificial y los robots podrán realizar cada vez más, la lectura de fenómenos del cuerpo en un monitoreo constante que ya se nos anuncia como pudiendo reemplazar a la medicina del diagnóstico, una interacción a venir con el sistema neuronal que permitirá acoplar y mejorar las capacidades cerebrales acoplándolas con las de la inteligencia artificial. Veremos cuanto de estos bellos anuncios advienen realidad. Lo que le permite verificar es que toda inteligencia, finalmente, es artificial, es decir, sintética, en la medida en que no incluye al cuerpo. Otra cosa es el saber que toda experiencia permite apropiarse.

Creamos en el sujeto, en la experiencia del ser que la palabra instituye, en los efectos de sorpresa que los cortes y los accidentes de lenguaje permiten obtener. Creamos en la poesía presente en la posibilidad de desviar el sentido de las palabras que *la lengua* permite. Efectos de creación y de invención que echaran siempre por tierra todo intento de totalización del sentido por el lenguaje. Creamos junto con los poetas que la palabra no lograra nunca decir lo que significa y los efectos de creación estarán por siempre asegurados. Bastará para ello animarse, aventurarse, a lo más inherente a la lengua: a un efecto de poesía. Bastará para ello constatar cuanto la traducción de la experiencia humana en un lenguaje codificado encontrará siempre una resistencia del lado del corte, de la falta a nombrar.

2 CONECTADOS E SEPARADOS: AS TENDÊNCIAS ANTIPOLÍTICAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Marco Antônio Sousa Alves

É extremamente difícil compreender a natureza e a exata dimensão das transformações pelas quais o mundo passou com o aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). O aparecimento da rede mundial (*www*, *world wide web* ou simplesmente *Web*), por exemplo, é um acontecimento relativamente recente, que remonta aos anos 1990. Nossa percepção em relação a ela, contudo, já mudou bastante ao longo desses menos de trinta anos. Apesar de nunca termos tido propriamente um consenso nesse campo, e de estarmos ainda, na verdade, bem longe de compreender plenamente seus múltiplos impactos, não me parece exagerado afirmar que somos hoje bem mais reticentes ou mesmo críticos. Embora a vida conectada tenha sido sempre vista com alguma reserva ou desconfiança, a tendência inicial foi, sobretudo, otimista em relação às suas potencialidades. Especialmente no campo da política, muitas expectativas foram depositadas no novo mundo conectado, que seria mais democrático, mais informado e mais inclusivo. Em suma, estaríamos diante de uma força progressista, capaz de impulsionar o mundo na boa direção, como se fosse uma mera questão de tempo para que visões arraigadas, feudos isolados e velhas ignorâncias simplesmente desaparecessem de nossas vistas em um mundo cada vez mais interligado. Um medo comum, inclusive, era o de que o avanço da rede mundial apagaria as diferenças e estaria a serviço de uma só visão de mundo e de um modo de vida globalizado e comum.

Passados trinta anos, creio que são poucos os que hoje veem no mundo mais conectado uma vida simplesmente melhor e, especialmente, um progresso em termos de experiência política. É claro que, nesses últimos trinta anos, muita coisa mudou, em diversos domínios, incluindo a própria rede mundial, que hoje tem uma conformação muito mais comercial, vigiada, filtrada, personalizada, móvel e abrangente do que se poderia imaginar em seus primeiros passos. Nosso modo de vida contemporâneo é impensável sem a internet, o GPS (Global Positioning System), o *smartphone*, as redes sociais e os múltiplos dispositivos “inteligentes” (*smart devices*) que, mais do que simplesmente utilizados por nós, conformam o ambiente no qual estamos imersos (IHDE, 1990; VERBEEK, 2005, 2011; FLORIDI, 2014). Muitas vezes, essas novas tecnologias são vistas de forma idealizada, dando vida ao sonho de um mundo mais seguro, eficiente e confortável. Contudo, em contraste com esse tipo de postura tecnófila e, em grande medida, ingênua, fica cada vez mais evidente que são muitos os problemas e desafios que esse novo mundo traz (ALVES, 2017).

Dentre esses desafios, tem um cada vez mais claramente percebido: as ameaças para a construção de uma sociedade democrática (O’NEIL, 2016; SUSTEIN, 2009; MOROZOV, 2018; ROUVROY, 2016; DIJCK; POELL; WAAL, 2018). Um fenômeno recente vem despertando a atenção: a intensificação das disputas em um mundo cada vez mais dividido, radicalizado e propenso a atos de intolerância e violência. Não parece restar muita dúvida de que isso se deve, ao menos em parte, ao novo modo como nos informamos e nos comunicamos (PARISER, 2012; ISIN; RUPPERT, 2015).

Neste texto, gostaria de investigar as razões, assim como algumas implicações desse processo, partindo de três perguntas básicas: O que há de novo? Por que nos separamos? E como unir o que se rompeu? Em primeiro lugar, o foco será direcionado para as novas dinâmicas sociais impulsionadas pelos recentes desenvolvimentos das tecnologias da informação e da comunicação. Em seguida, analisaremos o fenômeno das bolhas digitais e da crescente divisão política e social, o que explica em grande medida o avanço do ódio e da desinformação. Por fim, nosso

olhar será voltado para aquele que talvez seja o grande desafio de nosso tempo, qual seja, resistir e reverter uma tendência antipolítica.

1. A mudança: a política em um mundo cada vez mais conectado e separado

Afinal, o que há propriamente de novo? Certamente, o esforço de construção de uma vida em comum sempre foi algo conflituoso entre os seres humanos. O embate entre diferentes perspectivas atravessa toda a história, de modo que não foram as novas tecnologias da informação e da comunicação que introduziram o dissenso e a discórdia onde antes reinavam sossegadas a paz e a harmonia. Foucault (1997) tem razão ao afirmar que estamos sempre dentro da batalha e que a guerra é algo permanente, que se desenvolve de modo mais ou menos explícito, constituindo o motor das instituições e da ordem. Os conflitos travados em nosso tempo não vieram, portanto, dividir grupos que antes comungavam da busca pelo bem comum. O que está em jogo não é uma passagem de um estado de paz para um estado de guerra, mas sim um prolongamento da guerra por outros meios, um novo capítulo nessa história de conflitos, que assume agora contornos inéditos, talvez mais perigosos e dramáticos, com novos agentes e instrumentos.

Em seus primórdios, a internet e o meio digital foram recebidos, em geral, de modo otimista, como ferramentas que poderiam libertar a humanidade de velhas amarras e realizar os mais variados sonhos, no sentido de uma vida mais democrática, com ampla participação e acesso irrestrito à informação, à cultura e ao conhecimento. Até o final do século XX, era comum se ressaltar o potencial emancipatório e plural das novas tecnologias da informação e da comunicação, que promoveriam a inclusão de toda a humanidade em uma grande aldeia global (McLUHAN, 1962; LÉVY, 1997).

É difícil ver alguém compartilhando desse mesmo entusiasmo hoje em dia. As posturas tecnófilas cederam espaço a partir do início do século XXI, à medida que a internet ganhou um contorno cada vez mais comercial,

que os dispositivos móveis borraram as fronteiras entre o *online* e o *off-line*, e que as novas plataformas e redes sociais intensificaram o processo de vigilância de dados, de personalização da informação e de conformação das bolhas digitais. É cada vez mais perceptível que o novo mundo está longe de ser o paraíso sonhado algumas décadas atrás.

As transformações produzidas são de várias ordens, inclusive políticas. A conexão produz paradoxalmente uma radical desconexão em termos políticos. O mundo hiper-conectado é também um mundo hiper-polarizado, cindido em grupos cada vez mais distantes, que se desconhecem e tendem a nutrir um ódio crescente entre si (ORTELLADO; RIBEIRO, 2018b). Não caminhamos na direção de um mundo comum, de uma só humanidade, mas sim de um mundo de diferentes que afirmam cada vez mais as suas diferenças, perdendo de vista a possibilidade de diálogo, a convivência com a pluralidade, o sentimento de empatia e o mínimo respeito mútuo. Seguimos um rumo que vai na contramão da construção de um horizonte comum: as pontes desmoronam, os laços se desfazem e o palco da política é cada vez mais ocupado pelo autoritarismo e pela violência.

Apesar de vivermos em um mundo cada vez mais interligado, estamos paradoxalmente experimentando uma crescente separação. Conectados o tempo todo, porém desconectados uns dos outros. Se a política, em seu sentido clássico, está relacionada à arte de conviver ou de organizar a vida em comum, podemos então dizer que vivenciamos uma tendência antipolítica no mundo contemporâneo. Vivendo em ambientes customizados, direcionados para nós, tendemos a ver os “outros”, os diferentes de nós, cada vez mais como aberrações incompreensíveis ou desvios inaceitáveis da normalidade. Não conseguimos entender como podem ser da maneira que são, como podem pensar da maneira que pensam. Perguntamo-nos em que mundo eles vivem. E, talvez, esse sentimento de estranhamento não seja sem motivo: de fato, “eles” não compartilham o mesmo mundo que “nós”.

Ao invés de nos aproximar, as redes nos enredam em um universo limitado, moldado à nossa semelhança, conformando bolhas cada vez mais distantes e avessas umas das outras. Antigos adversários políticos tendem

a assumir a forma de inimigos essenciais, irreduzíveis. Em relação a esse outro radical, não parece mais haver diálogo possível. O sonho democrático sofre um golpe naquilo que ele tem de mais fundamental: o esforço de inclusão baseado na pressuposição de uma só humanidade, de que todos e todas são iguais, independentemente de sua ideologia, etnia, religião ou orientação sexual. Em relação a esse outro por essência não há de se falar mais em direitos fundamentais, posto que não são mais vistos como propriamente humanos ou normais. São mais precisamente aberrações, monstros morais, seres desviantes, desumanizados. Não passam de ameaças que colocam em risco a vida, a paz, a ordem e os valores mais nobres e sagrados, relativos à família, à pátria ou a Deus. Diante de tamanha afronta, uma verdadeira cruzada é posta em marcha, uma luta incessante de purificação, restando apenas se livrar desse outro inumano, eliminá-lo, como se se tratasse de uma doença que impede o pleno florescimento da “verdadeira” humanidade.

2. A separação: bolhas digitais e guerra social

Por que nos separamos? Uma explicação para esse fenômeno crescente parece vir da dinâmica das novas formas de socialização por meio de plataformas digitais e redes sociais. Obviamente não se trata de uma mera consequência determinada por esse ou aquele artefato. Não foi a internet, o *smartphone*, a Google ou o WhatsApp que, por si sós, mudaram o mundo. É preciso compreender as novas tecnologias da informação e da comunicação como aquilo que faz emergir novos dispositivos sociotécnicos, que envolvem, em constante interação e implicação mútua, aspectos técnicos, relacionados aos algoritmos e ao *design* dos novos artefatos, e também aspectos sociais e culturais, ligados ao modo de uso e à forma como conformamos nossas vidas mediados por esses aparatos e imersos em novos ambientes. Não se trata, portanto, de pensar em termos deterministas os efeitos das novas tecnologias na vida contemporânea (VERBEEK, 2011; FEENBERG, 2002).

Uma radical transformação ocorreu nas últimas décadas no modo como produzimos e fazemos circular informações. Diversos filtros, que nos são em grande medida invisíveis, selecionam e direcionam informações personalizadas para nós (PARISER, 2012; DEIBERT, 2013). É claro que a experiência humana sempre foi marcada por grupos diversos, por canais distintos de informação e por formas mais ou menos veladas de manipulação ou falseamento da verdade. Contudo, os próprios meios empregados na circulação da informação, como os *mass media*, impunham a constituição de um espaço em grande medida comum. Por mais manipulado que um leitor de jornal ou um telespectador fosse, ele era receptor de um mesmo conteúdo veiculado para todos, ao mesmo tempo. Pelo menos em alguma medida, era-se obrigado a lidar com espaços minimamente plurais, com vocação para atingir um grande público razoavelmente heterogêneo, especialmente em períodos eleitorais.

Tal não é mais o caso hoje nas redes sociais e nas plataformas digitais. É possível viver e ser informado sem praticamente manter contato com vozes dissonantes. Recebemos a todo segundo informações direcionadas, moldadas, sem qualquer garantia e responsabilização, envoltos em uma espécie de bolha digital. Em nome da comodidade, da segurança e da eficiência, diversos algoritmos agem no sentido de filtrar todas as informações que chegam até nós. Somos, assim, expostos diariamente a um mundo feito sob medida para nós, um mundo declaradamente enviesado, limpo de todo ruído e de toda impureza. Para não perdermos nosso tempo ou sermos perturbados em nossas convicções, para não termos a incômoda obrigação de lidar com aqueles que pensam diferente de nós, que possuem uma maneira de ser que julgamos imprópria ou inaceitável, erguemos um muro e nos afastamos cada vez mais.

Convivemos em grupos específicos, que compartilham das mesmas crenças, fazendo eco à nossa visão de mundo. Isso pode parecer inofensivo quando pensamos em pessoas que se juntam em razão de um mesmo gosto musical ou da mesma atração por roupas, maquiagem, futebol ou automóveis. O problema é quando essa mesma lógica é expandida para praticamente todos os domínios de nossa vida e, especialmente, para o campo da política. É difícil manter o senso crítico e a percepção da

realidade ao sermos submetidos a um bombardeio diário, feito sob medida para confirmar e reforçar nossas crenças, em uma espiral que nos conduz a posições cada vez mais convictas de si mesmas, mais radicalizadas, mais entrincheiradas, nutrindo um ódio crescente em relação aos “outros”.

No seio dessa espiral de separação, a tendência é que mais mentiras sejam produzidas e compartilhadas, desde que funcionem como armas contra nossos “inimigos”. A pergunta pela veracidade da informação não é o mais relevante. Pouco importa a credibilidade da fonte ou a apuração dos fatos. O que é levado em conta é apenas seu poder de fogo, sua capacidade de enfraquecer aqueles contra os quais lutamos. Como diz a máxima atribuída a Ésquilo, “na guerra, a primeira vítima é a verdade”. Em contextos bélicos, o momento do diálogo já passou e as leis ficam suspensas, prevalecendo o vale-tudo no qual qualquer mentira pode ser admitida ou mesmo louvada como sabedoria e esperteza, desde que conduza ou contribua para a vitória final. O objetivo a ser alcançado é visto como tão elevado que o comprometimento com a verdade deixa de fazer sentido e tende a ser relevado em nome da “causa”.

O que se busca nessas situações não é o diálogo ou o esclarecimento, mas sim a eliminação do outro. Segundo o psicanalista Christian Dunker (2019), podemos verificar no Brasil após 2013 um processo dessa ordem, no qual os afetos tenderam a assumir uma dinâmica crescentemente segregativa. O ódio, que se propagava como que por contaminação, passou a ser o afeto dominante. Regredimos assim ao estágio de massa, no qual temos reações hipnóticas e somos incapazes de escutar argumentos ou levar em consideração fatos incômodos, que contrariam nossas certezas, que comprometem nossa vitória na batalha. Assim, tendemos a repetir de modo crescentemente agressivo tudo aquilo que fortalece o nosso grupo e a nossa visão de mundo. Não se conversa, não se dialoga, não se entende. Ao invés de debates, razões e ponderações, a nova esfera pública é marcada por silenciamentos, exclusões, gritos, xingamentos e agressões. Bloqueia-se, mita-se, lacra-se.

Em um mundo assim, hiperpolarizado, a tendência é a comunicação e o conhecimento serem arrastados para o palco político. Emerge, assim, uma informação hiper-partidarizada, as chamadas *fake news*, na qual a

fiabilidade das fontes ou a apuração dos fatos sucumbem diante de uma lógica de combate (ORTELLADO; RIBEIRO, 2018a; RUEDIGER, 2017; THERRIAULT, 2016). Surge também uma ciência hiper-partidarizada, um novo obscurantismo afeito a todo tipo de teoria da conspiração, conformando a chamada era da “pós-verdade” (D’ANCONA, 2018). Nesses contextos, pouco importa o que dizem os especialistas, o que dita o consenso científico, pois nosso alinhamento passa a depender muito mais da visão de mundo do grupo com o qual nos identificamos. Mais do que imperativos epistêmicos, são imperativos de coordenação ou de pertencimento a grupos que tendem a falar mais alto, direcionando nossas crenças e ações (PERINI-SANTOS, 2021). Essa tendência negacionista fez-se particularmente visível no período de enfrentamento da pandemia do coronavírus. Fica também cada vez mais claro que não estamos diante de um fenômeno simplesmente espontâneo. Essa tendência resulta também de ações orquestradas, realizadas em grande escala, que politizam o conhecimento, perseguem pesquisadores, promovem intensamente o negacionismo científico e investem contra instituições acadêmicas.

3. A união: o grande desafio de nosso tempo

Como unir o que está rompido? Não é fácil interromper uma espiral de separação. Não é simples dialogar com quem não se mostra minimamente disposto a escutar. Certamente não é banal reatar laços sociais após a demonstração explícita de tanto ódio. Estamos machucados, sedentos por vingança, pouco afeitos a passar por cima das agressões recentemente sofridas. Esse sentimento de que nossas feridas estão abertas e de que, ao invés de se cicatrizarem, correm o risco de provocarem uma inflamação generalizada, é comum no Brasil faz alguns anos. Tememos por rupturas, guerras civis, colapsos ou grandes embates sociais (NOBRE, 2020).

As forças divisórias e os afetos segregativos parecem falar mais alto em nosso tempo, dando forma àquilo que o historiador e filósofo camaronês Achille Mbembe (2017) bem nomeou de “sociedades da inimizade”, nas quais quase não subsiste mais nenhum laço social. Quanto menor o espaço

para o diálogo, para o entendimento, mais cresce a violência, a exclusão e as políticas de morte dos “indesejáveis”. Nosso tempo é marcado pela banalização do sofrimento e pelo enlutamento diferencial, de modo que a eliminação do “outro” não mais suscita comoção, revolta ou qualquer dever de reparação (BUTLER, 2017; 2019). É visto, por um lado, como a ordem natural das coisas, e, por outro, como a faxina necessária para que o mundo dos “cidadãos de bem” possa enfim florescer.

Nosso mundo enfraquece cada vez mais o poder ao fazer um uso crescente da violência. Nos termos propostos por Hannah Arendt (1985), podemos conceber o poder como aquilo que emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto. O poder, para existir, depende do acordo que mantém os cidadãos vinculados entre si. Sem isso, quando os indivíduos se afastam ou rompem suas relações, o poder desaparece. E o que ganha espaço, em tais contextos, é a violência, entendida como uma relação meramente instrumental, um meio coercitivo para se alcançar determinado fim de modo instantâneo. Segundo Arendt, onde a violência avança, o poder recua. A violência tem assim a capacidade de destruir o poder, embora nunca propicie novos consensos, nunca crie, propriamente falando, um novo poder. Assim, todo aumento da violência assinala uma perda de poder, uma incapacidade de ação em conjunto, uma saída da política em direção a uma antipolítica.

Não é fácil reverter essa tendência e recriar espaços para a ação conjunta. Somos estimulados a eliminar o “outro”, a dar vazão à ingênua e perigosa fantasia de um mundo purificado, um mundo apenas daqueles que são como “nós”. Ao invés de lidar com a diferença, de buscar o consenso, de agir em concerto, reavivamos o velho sonho autoritário de tentar resolver os problemas de nossa vida em comum sem passar pela política (STANLEY, 2018; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018). Essa é, em suma, a fantasia da antipolítica: ao invés de construir um mundo junto com o “outro”, a solução é eliminá-lo, livrar-se dele e viver em um mundo de iguais. No fundo, o que temos é um descrédito da política, uma posição que não vê como possível o acordo com o “outro”. Sem o poder, resta apenas a violência. O poder, enquanto ação em concerto, é visto como uma ilusão enganosa, uma miragem que nos afasta da verdade nua e crua

de que nossa convivência é impossível e a única saída é a eliminação desse “outro”, tomado como um inimigo radical, essencial.

Infelizmente, as novas formas de socialização propiciadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação parecem reforçar essa fantasia. Elas não parecem pensadas para servir ao diálogo. Ao invés de união, promovem separações. Mais do que poder, produzem violência. Certamente não são a única força que nos impulsiona nessa direção, mas não deixam de ser um importante vetor nesse processo.

Talvez esse seja o grande desafio de nosso tempo. Precisamos travar um combate cotidiano contra aquilo que nos separa e que impede nossa coexistência. Uma luta deve ser travada *online* e *off-line*. A solução não será simples, única ou imediata. Precisamos atuar em múltiplas frentes e ter muita paciência. Batalhas precisarão ser travadas no campo propriamente político, no direito, mas também no nível dos algoritmos, do *design* das redes e dos artefatos, assim como na dimensão cultural e social.

Talvez esse desafio se afigure grande demais. Talvez sejamos incapazes de reagir à altura. Talvez a violência e o ódio tenham prevalecido sem que nada esteja ao nosso alcance para impedir. Pode ser que nossa geração tenha sucumbido de vez a essa tendência antipolítica. Mas o jogo está sendo jogado. Pode ser que Guilherme Arantes e Caetano Veloso é que tenham razão ao cantar assim: “Amanhã, mesmo que uns não queiram, será de outros que esperam ver o dia raiar. Amanhã, ódios aplacados, temores abrandados, será pleno, será pleno”.

Referências

ALVES, Marco Antônio Sousa. A cibercultura e as transformações em nossas maneiras de ser, pensar e agir. In: LIMA, N. L.; STENGEL, M.; NOBRE, M. R.; DIAS, V. C. (org.). *Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017.

ARENDT, Hannah. Verdade e política. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, p. 283-325, 1972.

- ARENDDT, Hannah. *Da violência*. Trad. Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: UnB, 1985.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio Lamarão e Aguinaldo Marques da Cunha. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- D'ANCONA, Mathew. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Barueri: Faro Editora, 2018.
- DEIBERT, Ronald J. *Black code: surveillance, privacy, and the dark side of the internet*. Toronto: McClelland & Stewart, 2013.
- DIJCK, José van; POELL, Thomas; WAAL, Martijn. *The platform society: public values in a connective world*. Oxford Press, 2018.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. Psicologia das massas digitais e análise do sujeito democrático. In: *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 116-135, 2019.
- FEENBERG, Andrew. *Transforming technology: a critical theory revisited*. Oxford University Press, 2002.
- FLORIDI, Luciano. *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *"Il faut défendre la société": cours au Collège de France, 1976*. Paris: Seuil/Gallimard, 1997.
- IHDE, Don. *Technology and the lifeworld: from garden to earth*. Bloomington/Minneapolis: Indiana University Press, 1990.
- ISIN, Engin; RUPPERT, Evelyn. *Being Digital Citizens*. London/New York: Rowman & Littlefield, 2015.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LÉVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

LYON, David. *The Culture of Surveillance: Watching as a Way of Life*. Cambridge: Polity, 2018.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Trad. Marta Lanza. Lisboa: Antígona, 2017.

McLUHAN, Marshall. *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 1962.

MOROZOV, Evgeny. *Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NOBRE, Marcos. *Ponto-final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia*. São Paulo: Todavia, 2020.

O'NEIL, Cathy. *Weapons of math destruction*. New York: Crown, 2016.

ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Márcio Moretto. O que são e como lidar com as notícias falsas. *SUR* 27, v. 15, 2018a.

ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Márcio Moretto. Mapping Brazil's political polarization online. *The conversation*. 3 ago. 2018b. Disponível em: <https://theconversation.com/mapping-brazils-political-polarization-online-96434>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PARISER, Eli. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PERINI-SANTOS, Ernesto. What is “Post-Truth”? a tentative answer with Brazil as case study. In: BIANCHI, B.; CHALOUB, J.; RANGEL, P.; WOLF, F. O. (ed.). *Democracy and Brazil: collapse and regression*. New York; London: Routledge, 2021, p. 226-249.

ROUVROY, Antoinette. Of data and men: fundamental rights and freedoms in a world of big data. In: COUNCIL OF EUROPE. *Directorate General of Human Rights and Rule of Law*, 2016.

RUEDIGER, Marco Aurélio. (coord.). *Robôs, redes sociais e política no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, DAPP, 2017.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Trad. Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.

SUSTEIN, Cass R. *Republic 2.0*. Princeton University Press, 2009.

TERRIAULT, Andrew. *Data and democracy*. Sebastopol, CA: O’Reilly, 2016.

VERBEEK, Peter-Paul. *What things do: philosophical reflections on technology, agency, and design*. Translated by Robert Crease. University Park: Pennsylvania State University Press, 2005.

VERBEEK, Peter-Paul. *Moralizing technology: understanding and designing the morality of things*. Chicago/London: University of Chicago Press, 2011.

3 SABER, EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA: ENTRE APROPRIAÇÕES SUBJETIVAS E MARGINAIS DA CULTURA DIGITAL¹

Vanina Costa Dias

Nádia Laguárdia de Lima

Walter Benjamin, em *Experiência e pobreza* (1933/1994a), comenta que a modernidade capitalista vive o declínio da experiência. Esse declínio estaria associado ao desaparecimento da narrativa. Para o autor, a narrativa oral, que permite o intercâmbio de experiências, foi substituída pela informação, que juntamente com a imprensa, tornou-se um importante instrumento do capitalismo. A imprensa inaugurou uma outra forma de narrativa, a jornalística, calcada na informação, que levou ao declínio da experiência ao afastar-se do vivido e apoiar-se na literalidade da informação (BENJAMIN, 1994b).

A narrativa visa o compartilhamento da experiência, marcada pela transmissão geracional. Na sociedade capitalista moderna não existem condições para a transmissão da experiência. O capitalismo introduziu a estrutura fragmentária de trabalho, a aceleração do tempo, o declínio da tradição e da memória, fatores que garantiam a existência de uma experiência coletiva. Tais características foram agravadas com o surgimento da internet e das tecnologias de informação e comunicação digitais. O modo contemplativo e coletivizado de experimentar o tempo foi substituído pelo individualismo e pela rapidez tecnológica.

¹ Esse capítulo é parte do relatório de Pesquisa Pós-Doutoral: *Entre o urbano e o rural: vivências de adolescentes de uma comunidade rural marcadas pela Cultura Digital*, desenvolvida por Vanina Costa Dias e supervisionada pela Prof.^a Dr.^a Nádia Laguárdia de Lima no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG.

Ao refletir sobre o texto de Benjamin, Bondía (2002), analisa os fatores que contribuem para a perda da experiência na atualidade. O autor destaca, ao lado do excesso de informação, o excesso de opinião supostamente crítica, a falta de tempo generalizada e o excesso de trabalho. Para Bondía, tais características impregnam o sujeito moderno que, além de ser informado e opinativo, está sempre agitado, em movimento, é um ser que trabalha e tenta “conformar” o mundo “segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (BONDÍA, 2002, p. 24). Assim, essa lógica do excesso impressa pelo capitalismo contribui para a falta generalizada de tempo.

Para a psicanálise, o saber difere-se da informação. O saber envolve uma apropriação subjetiva, no ritmo próprio de cada um. O estatuto do saber na psicanálise é o de um saber inconsciente, e, portanto, ele será sempre apreendido de forma singular. O saber requer um lapso de tempo, um intervalo entre o que se transmite e o que se apreende, tempo de assimilação subjetiva (LIMA *et al.*, 2016). O saber envolve uma apropriação corporal. Ele tem a sua raiz na pulsão e sua apreensão envolve as pulsões de domínio e oral. Há uma satisfação pulsional em aprender, em assimilar o saber (FREUD, 1905/1996). Por outro lado, o volume e a velocidade das informações na rede não abrem intervalos para a sua apropriação subjetiva, o que marca o seu caráter evanescente e fluido. Assim, enquanto o saber se obtém a partir da presença do Outro, a informação se obtém a partir do toque de uma tela. A informação não se sustenta no corpo, e, portanto, dissipa-se no tempo (LIMA *et al.*, 2016).

Em algumas culturas tradicionais, observamos que as duas modalidades de relação com o tempo subsistem, trazendo grandes conflitos subjetivos. Por um lado, a comunidade mantém o compartilhamento da experiência calcado na transmissão geracional; por outro lado, o acesso dos jovens às tecnologias digitais imprime uma nova relação com o tempo e com o espaço. O acesso a todo tipo de informação coloca os jovens diante de uma escolha difícil entre permanecer na comunidade, apropriando-se de um saber veiculado pelos pais, ou ir para a “cidade grande” para conquistar um “espaço próprio”, “ser bem sucedido”, e ter acesso aos objetos de consumo veiculados pela mídia. O acesso aos dispositivos tecnológicos

alarga os seus horizontes espaço-temporais, ao mesmo tempo que evidencia as condições de marginalidade às quais estão submetidos.

O saber da experiência mostra-se comprometido na sociedade informatizada. No entanto, o acesso à internet parece abrir uma possibilidade de inserção desses jovens na sociedade digital, mesmo que de forma marginal.

Em investigação realizada por Dias (2016), percebemos que em determinados países, como a Inglaterra, Espanha, Portugal, Estados Unidos, dentre outros, a exclusão digital é um problema que pode ser atacado de forma separada do contexto social. No Brasil, por outro lado, diante das desigualdades sociais, as estratégias para a inclusão digital devem estar relacionadas com outras características que tratam também a exclusão social.

Segundo Bradbrook e Fisher (2004), alguns aspectos importantes devem ser levados em conta para que esse problema seja solucionado, tais como: a conexão que se refere ao modo como as pessoas têm acesso aos dispositivos de tecnologia da informação e à internet; a capacidade, ou seja, as habilidades de uso das TIC que um indivíduo tem e que podem melhorar sua qualidade de vida e sua empregabilidade; o contexto, observando que mesmo que a conexão e a capacidade sejam completamente acessíveis, não há sentido em um acesso ilimitado se não houver um contexto relevante e influenciável; a confiança e a motivação que são fatores-chaves para que as políticas possam se dirigir às pessoas que falharam ao tentar descobrir qualquer razão pessoal para utilizar a tecnologia; a continuidade que diz respeito a como fazer com que as pessoas que já tiveram algum contato com a tecnologia da informação continuem e, finalmente, a partir de todos os aspectos, melhorar e utilizar de forma assertiva os conhecimentos adquiridos.

Também percebemos que, quando se faz um balanço de pesquisas produzidas nas últimas décadas sobre a relação do adolescente com a tecnologia virtual, muitos desses estudos se concentram na preocupação acerca das oportunidades e dos riscos presentes nesse encontro. Consta-se que quanto mais oportunidades surgem para o uso das tecnologias, maior é também a exposição aos riscos presentes nesse uso. Contudo, conforme afirma Livingstone (2015), são os usuários mais experientes e engajados há

mais tempo que demonstram mais habilidades para minimizar os efeitos negativos de situações vivenciadas *online*.

Mesmo percebendo o intenso crescimento e penetração das TIC em todos os grupos sociais, observa-se a existência de um fosso digital que permanece grande devido à heterogeneidade de usos realizados por grupos socioeconômicos distintos. Como nos explica Mancinelli (2007): “não há um fosso digital, mas múltiplos fossos, os quais estão relacionados a uma variedade de fatores tais como: gênero; idade; agrupamentos étnicos; incertezas de vida e condições financeiras; bem como insegurança social e no trabalho” (p. 2).

Da mesma forma, Livingstone e Helsper (2008) explicam que as barreiras para a inclusão digital são graduais e estão fortemente associadas aos processos de exclusão no seio da sociedade, mostrando que os indivíduos que possuem maior acesso às TIC tendem a possuir maior escolaridade, maior renda e status profissional do que aqueles que não possuem acesso.

Pierre Lévy (1999) considera que as tecnologias digitais e o espaço virtual não representam um modo de exclusão social, mas a quantidade e a velocidade da informação que estas tecnologias processam podem levar a uma marginalização do seu ótimo e eficaz uso. Ele acredita que as tecnologias e a economia não são, contudo, os principais fatores de exclusão.

Entre os jovens brasileiros, aqueles que são mais afetados pela distância ou ausência do contato com a cultura digital, são aqueles que vivem na zona rural. Na última rodada de pesquisa desenvolvida pelo CETIC.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da sociedade da Informação – 21% desses jovens não possuem nenhum tipo de acesso à internet.

As consequências de não fazer parte da sociedade em rede afetam não só a inclusão econômica, como todos os outros aspectos da vida humana, desde a educação, a cultura, o lazer, a informação, as relações sociais, dentre outros. Estando às margens desse mundo globalizado, no qual as informações chegam através das ondas da tecnologia virtual, esses jovens continuam fazendo parte de uma cultura em que as informações e o saber-fazer são transmitidos presencialmente, veiculando valores e experiências geracionais. Para Benjamin (2013), a modernidade substituiu

a experiência pela vivência. Ele nos ensina que a experiência é entendida como a sabedoria, ou seja, uma

[...] orientação para assuntos de natureza prática [...] tanto pode estar presente num princípio moral como numa indicação de ordem prática ou num provérbio, numa regra de vida – em qualquer caso, o contador de história é um homem que sabe dar conselhos aos seus ouvintes [...]. O conselho, entretido na matéria de uma vida vivida, é sabedoria. (BENJAMIN, 2013, p. 151)

Contudo, para esse filósofo, com a modernidade, a experiência tradicional está em vias de ser extinta, uma vez que somos tragados, cada vez mais, pelo rápido acesso à informação, de forma instantânea, “impregnada de uma série de explicações” (BENJAMIN, 2013, p. 154), que se torna cada vez mais técnica rompendo com as fronteiras territoriais e temporais da experiência. E podemos suspeitar que é a internet, com sua instantaneidade, acessibilidade e diversidade de conteúdos e recursos que marcam o empobrecimento da experiência. Nota-se que em vez da preservação da tradição, assiste-se ao declínio de um passado comum a ser transmitido às gerações futuras.

Com base nessas reflexões, coloca-se o seguinte questionamento: estar excluído do acesso às tecnologias como a internet, dada a sua centralidade em todos os aspectos da vida atual, revela uma importante desigualdade social. A internet tem hoje um papel fundamental na vida das pessoas, quer utilizem ou não essa tecnologia. O acesso à tecnologia digital pode oferecer aos jovens menos favorecidos, incluindo os que crescem em situação de pobreza ou são afetados por emergências humanitárias o aumento do acesso à informação, desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho e proporcionar uma plataforma para se conectarem e se comunicarem.

Tomando como objeto de análise a juventude rural, podemos dialogar com Carneiro (2005) que em seu estudo sobre “juventude e novas mentalidades no cenário rural”, evidencia que o aumento da comunicação

campo-cidade nos desafia a entender os valores e desejos da juventude rural diante não apenas da atração que a cidade e seus bens materiais e imateriais exercem sobre ela, como também na direção oposta, ou seja, na revalorização do meio rural por diferentes segmentos da população urbana.

Se entendemos a adolescência como indissociável da experiência social e dos modos de vida de uma cultura, tem-se que na travessia da infância para a vida adulta, é preciso fazer um trabalho psíquico de separação da autoridade dos pais, inserindo-se no mundo social mais amplo. Para fazer essa separação, o adolescente contará com os recursos subjetivos e sociais de que dispõe. A relação com o saber é também afetada nesse momento e, na contemporaneidade, os adolescentes não dispõem de balizas simbólicas claras para o ingresso no mundo social buscando novas referências nos grupos de amigos, nas ofertas culturais e na internet, substituindo a verticalização pela horizontalização do laço social. A multiplicidade de referências de identificação torna esse processo mais delicado. Em algumas sociedades tradicionais, entretanto, essa substituição não ocorre de forma decisiva: o valor da tradição se mantém e o saber é transmitido através das gerações.

Entretanto, as transformações proporcionadas pela globalização e pelo acesso aos dispositivos tecnológicos digitais, nesses contextos sociais, têm alterado a sua dinâmica, interferindo nas relações dos jovens com o saber. Estes adolescentes situam-se entre dois universos, o rural, que transmite um saber-fazer geracional, através da valorização da tradição e do contato presencial; e o digital, que introduz uma nova forma de acesso ao saber, o virtual. O contato com esses dois contextos distintos expõe suas contradições e incompatibilidades. Apesar da apropriação que estes adolescentes fazem dos significados e valores compartilhados pela internet em todo o mundo, o acesso bastante limitado às tecnologias digitais denuncia a posição marginal em que eles se situam em relação ao contexto global de oportunidades e junto a essas oportunidades, está também a escolha por uma profissão.

É importante imaginar e planejar o futuro, criar expectativas e se reinventar. Contudo o ato de escolher e se responsabilizar pela busca da

carreira pode ser considerado como algo novo, tendo em vista as mudanças de paradigmas que se sucedem na contemporaneidade.

Historicamente entendemos que um ofício era passado de geração a geração, na qual a experiência familiar era a grande marca das escolhas futuras. De acordo com Benjamin (1994a), a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva” (p. 105). Ela se sustenta na tradição como um espaço-tempo de um tipo peculiar de saber que está para além do racional. Tal tradição descreve um modo de vida que envolve um conjunto de representações que associam o fazer e o saber de determinadas comunidades e grupos sociais e culturais, se pautando no modo dos indivíduos se relacionarem uns com os outros e com o mundo.

Ao falar sobre a escolha de uma carreira profissional na adolescência, Alberti (2010) afirma:

Não há escolha que prescindia de indicativos, direções e determinantes que lhe são anteriores. O sujeito os recebe ao longo de sua infância, dos seus pais, educadores, colegas, meios de comunicação, enfim, do mundo a sua volta, através do que lhe é transmitido pela linguagem falada, escrita, visual, comunicativa ou ainda pelo silêncio. E pode continuar recebendo esses mesmos indicativos, direções e determinantes, ao longo de todo processo adolescente, desde que não falte quem lhe possa transmiti-lo. (p. 10)

Essa escolha, em nossa cultura, é um momento marcante na vida do sujeito, sendo vivenciado socialmente como um ritual de passagem da adolescência para a vida adulta e um ato decisório que antecede a entrada do sujeito num momento preparatório para o trabalho. Para Freud (1930/2010) o trabalho é uma condição psíquica, ressaltando a sua importância como forma de inseri-lo na realidade social: “nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana” (p. 99)

Nesse sentido, o trabalho, além de ser um meio de ligar o homem à realidade, é uma fonte de investimento libidinal, tem sua importância na formação da sociedade e age como mediador entre o mundo interno (subjetivo) e o mundo externo (a realidade social) do sujeito. Podemos dizer então que a escolha profissional se sustenta nas ofertas culturais, mas também leva em conta o próprio desejo. Está relacionada a um ideal, construído a partir dos vínculos do sujeito com o passado e com as referências familiares, bem como com o futuro marcado pela cultura a qual pertence.

Também é possível afirmar que a escolha da profissão coincide com os traços introjetados pelos adolescentes na sua história de vida, traços esses que são marcas da experiência compartilhada nas relações familiares. Conforme diz Benjamin (1985): “Onde existe experiência [...] certos elementos do passado individual combinam-se na memória com matéria proveniente do passado coletivo” (p. 316).

Os adolescentes que vivem nas regiões rurais vivenciam um lugar de vida que se caracteriza por evidenciar um modo de vida específico que se relaciona ao modelo de família que estão inseridos e que, ao compartilhar trabalho e moradia em um mesmo espaço, influenciam de forma específica as escolhas para um projeto de vida desses adolescentes. Como afirma Wanderley (2007),

nestes espaços a vida cotidiana e as perspectivas para o futuro são imbuídas de uma dupla dinâmica temporal: o passado das tradições familiares – que inspira as práticas e as estratégias do presente e do encaminhamento do futuro; o presente da vida cotidiana – centrado na educação, no trabalho e na sociabilidade local e o futuro que se expressa, especialmente, através das escolhas profissionais, das estratégias matrimoniais e de constituição patrimonial, das práticas de herança e sucessão e das estratégias de migração temporária ou definitiva. (p. 23)

Contudo, esses adolescentes não vivem hoje isolados nesse território. A convivência com o meio urbano tem se dado através da escolarização e, principalmente, em uma sociedade marcada pela tecnologização e virtualização, o uso da internet também tem feito parte dessa inserção do adolescente rural em outros lugares e modos de vida, constituindo outras formas de influência em suas decisões de perspectivas para o futuro.

Quando se trata de um recurso que chega com dificuldade em grande parte das localidades rurais no Brasil, a internet já faz parte do cotidiano dos adolescentes que vivem nessas comunidades, que a tem utilizado para pesquisas escolares, lazer e comunicação, práticas comuns também em adolescentes que vivem no meio urbano. As TIC no meio rural, potencializam a comunicação e facilitam as trocas de experiência, principalmente entre os adolescentes, que veem nela a possibilidade de ir além do território geográfico e social, na medida em que se conectam a diferentes grupos nas redes sociais as quais fazem parte.

Em pesquisa realizada com jovens que vivem em meios rurais (DIAS, 2020) pudemos analisar que a velocidade das transformações tecnológicas nos leva a uma perda da experiência, no sentido descrito por Benjamin, sendo substituída por vivências imediatas, fluidas. A cultura digital passa a envolver todo o contexto social, incluindo os lugares e os sujeitos que com ela se relacionam.

Ao questionarmos como as novas tecnologias definem espaços para novas formas de expressões subjetivas e quais são seus principais efeitos sobre a dinâmica da vida cotidiana dos adolescentes que vivem em meios menos favoráveis pudemos observar que apesar de ajudarem seus pais nas atividades cotidianas como no trabalho do campo ou no trabalho doméstico, todos os adolescentes entrevistados já estão imersos no uso das tecnologias e, através de seus *smartphones* ainda que de modo limitado, já possuem acesso à internet, através da qual vislumbram uma nova possibilidade de vida para além da comunidade onde vivem.

Mesmo que reconheçam as dificuldades e desigualdades presentes na forma como utilizam os recursos tecnológicos, que advém dessa condição desigual na qual se encontram, esses jovens já se utilizam desses recursos para as práticas de estudo e de lazer, criando os mesmos hábitos de seus

colegas da cidade. Dessa forma, já percebem os usos positivos e negativos da internet. Enquanto seus pais percebem a internet como algo ameaçador, assim como a vida nas grandes cidades, os jovens conseguem reconhecer esses aspectos negativos nos usos das redes sociais e buscam manter um controle sobre eles.

Esse contato com os colegas e as pessoas da cidade, através da escola, faz com que tomem a escolarização como uma via de saída da comunidade e uma forma de ascensão social e econômica. Todos que participaram desta pesquisa afirmam o desejo de fazer um curso superior e buscam, através da internet, informações e possibilidades para essa formação.

Contudo, a saída da comunidade representa para os mesmos um processo de separação da família, processo esse marcado por desejos contraditórios: ao mesmo tempo que mostram seu desejo de sair, há o apego aos pais com os quais convivem de forma muito próxima, gerando um processo doloroso como é salientado por Freud (2011) que afirma ser o desligamento da autoridade dos pais um dos processos mais dolorosos na adolescência.

Como também percebemos, o acesso à internet têm ampliado a percepção de mundo para os adolescentes, gerando grande insatisfação em relação à comunidade local e despertando o desejo de viver nas grandes cidades. As mudanças provocadas pela globalização e pelo uso das tecnologias digitais têm afetado a transmissão da história e da cultura regional. Os adolescentes que vêm demonstrando menos interesse pelas práticas culturais da comunidade, procuram, através da internet, outras possibilidades de vida para além daquelas apresentadas pelo meio onde vivem.

Para esses jovens que vivem em uma comunidade rural, a convivência com os espaços urbanos e o acesso às informações através das redes virtuais apontam para novas referências a serem seguidas, influenciando na escolha profissional e/ou na estruturação de um projeto de vida. Esse projeto é marcado pela tensão da escolha entre manter uma tradição familiar e um desejo de constituir um futuro para além daquelas tradições que vêm se expressando nas possibilidades profissionais que lhes são apresentadas por esse novo mundo tecnológico marcado pela cultura digital.

Referências

- ALBERTI, S. *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. Trad. M. V. Mazzari. São Paulo: Summus, 1994.
- BENJAMIN, W. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994c.
- BLEGER, J. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. (pp. 9-41). São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRADBROOK, G., FISHER, J. Digital Equality Report – Reviewing digital inclusion activity and mapping the way forwards. Disponível em: <http://www.citizenonline.org.uk/publications>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

DIAS, V.C. *Entre o urbano e o rural: vivências de adolescentes de uma comunidade rural marcadas pela Cultura Digital*. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral realizado no PPG de Psicologia da UFMG, 2020.

DIAS, V. C. *Morando na Rede: novos modos de constituição de adolescentes nas redes sociais*. Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, S. F.; CASTRO, E. Juventude na Amazônia paraense: identidade e cotidiano de jovens assentados da reforma agrária. In: CARNEIRO, M. J. CASTRO, E. G. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Trabalho original publicado em 1930)

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. In FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*. Trad. P. C. de Souza, v. 15, pp. 13-113. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Trabalho original publicado em 1921)

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, N. L. *et al.* Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível? *Revista aSEPHallus de Orientação Laciana*, v. 11, n. 21, pp. 42-65, 2016. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_21/pdf/5-Adolescencia_e_saber_no_contexto_das_tecnologias_digitais.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

LIVINGSTONE, S. Tomando oportunidades arriscadas na criação de conteúdo jovem: o uso pelos adolescentes de sites de redes sociais para intimidade, privacidade e expressão própria. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, ano 9, v. 9, n. 25, pp. 91-118, 2015. Disponível em: revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/download/313/pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. *Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide*. London: London School of Economics and Political Science 2008. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.5111&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MANCINELLI, E. *E-Inclusion in the information society*. 2007 Disponível em: http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_eng/10_Mancinelli_final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

TIC KIDS ONLINE BRASIL 2018 [livro eletrônico]. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil*. Coordenação executiva e editorial Alexandre F Barbosa. 1ª ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

WANDERLEY, M. N. B. *O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

4 A CULTURA DIGITAL E SUAS INCIDÊNCIAS NO CAMPO DO SABER¹

Márcio Rimet Nobre

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. [J. Lacan, 1957]²

A questão das mudanças no estatuto do saber a partir de disseminação das tecnologias de informação e comunicação está no cerne deste trabalho. Já em 1979, o filósofo Jean Lyotard se debruçava sobre este tema em seu célebre *A condição pós-moderna* (2008), assumindo-o como hipótese em função da centralidade que a informação passava a ocupar no mundo contemporâneo. De fato, naquele trabalho Lyotard determinava a entrada das sociedades na idade pós-industrial e das culturas na idade pós-moderna como balizas para a observação de tais transformações, cujo início localiza em meados do século XX.

No que diz respeito à psicanálise, as indagações concernentes a possíveis mudanças nesse estatuto poderiam partir do pressuposto de que, se a informação que se propaga em escala planetária veicula-se por meio dos *gadgets* tecnológicos, a transmissão da ordem do saber demanda o reconhecimento subjetivo do campo simbólico do Outro, nos termos como o define Jacques Lacan. Para o próprio Lacan (2008), entretanto,

1 Este trabalho é parte da tese *Derivas do saber na cultura digital: o sujeito do inconsciente entre algoritmos e matemas*, resultante de minha pesquisa de doutorado, que contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2 *A psicanálise e seu ensino* (1998c, p. 460).

na contemporaneidade esta instância revela-se também em declínio, ali mesmo onde o ideal se desvanece. Assim, em grande medida, a questão do saber implica pensar uma mudança também no modo como, atualmente, a subjetividade apresenta seus contornos. Pois, para o campo da psicanálise, a questão do sentido, que emerge sempre atrelada à singularidade do sujeito, não pode se dar senão por meio da construção a ser alcançada via saber inconsciente. Conforme afirma Lacan em seu primeiro ensino, o sujeito é um vazio de sentido, escapando entre um significante e outro e, portanto, inapreensível por definição³.

A cultura digital impôs um novo ritmo à vida social. A aceleração de processos operacionais nos diferentes setores da sociedade misturou-se à vida pessoal, inaugurando uma atmosfera de personalização de serviços e provocando o surgimento de novos modos de entretenimento, o que logo nos fez perder os pudores com relação às balizas do mundo do trabalho e da socialização que passou a se dar via redes de relações virtuais. Com isso, perderam-se as fronteiras entre o público e o privado e a questão da segurança passou a ser também pensada em termos de nossos dados. Foi sobretudo a chegada dos *smartphones* que intensificou e estimulou ainda mais os fluxos de informação e incrementou todo tipo de trocas à distância, tais como aquelas entre amigos, vizinhos, colegas de trabalho e familiares, bem como as de cunho afetivo e sensual. Tempo e distância foram se tornando cada vez menos impeditivos para a comunicação com fala e imagem em tempo real.

Assim, para a abordagem da questão central, trata-se no mínimo de delinear os novos matizes com os quais se comunica, faz laço, pensa e faz afetos o sujeito que se manifesta em nosso *setting* clínico, e que, ao mesmo tempo, “circula” pelas ruas e agora também pelos ambientes e plataformas digitais. Enfim, refletir sobre tais mudanças implica considerar as formas como a transmissão do saber se opera a partir dos novos elementos que compõem o laço social.

3 Posteriormente, em função da perda de primazia do simbólico frente ao real, Lacan passa a considerar o ser de gozo, ao qual nomeia com o neologismo *parlêtre* [falasser], mudança que marca o final seu ensino.

Com este espírito, o presente trabalho terá como roteiro a definição do que venho compreendendo como *cultura digital*, para, em seguida, delinear o que compõe especificamente o campo do saber, levando em conta as incidências do atual contexto para este campo. Cabe adiantar que o *saber que não se sabe* e que se configura nos termos do inconsciente será tomado como elemento primaz e, portanto, estrutural para este campo, que se configura também por suas derivas: o conhecimento e a informação.

A lógica do digital como novo enquadramento cultural

A rapidez nos desdobramentos da cultura digital talvez possa justificar tanto a crescente ocorrência do uso dessa expressão, quanto a falta de definição ou consenso ao redor dela. Seja como for, as inegáveis mudanças apontam para a exigência de se buscar compreender os efeitos para o sujeito contemporâneo daquilo que, desde a segunda metade do século XX, vem sendo nomeado como “era da informação”, “do conhecimento” ou ainda “cibercultura”. Tal exigência mostra-se premente se considerarmos o incremento das TIC nas últimas duas ou três décadas, sobretudo a partir da popularização da Web 2.0, no ano 2004, o que acelerou ainda mais o processo de digitalização da fortuna cultural.

Se a partir dos anos 1980 já se podia falar em *cibercultura* como um recinto específico da cultura influenciada pela linguagem da informática, em função da entrada do *personal computer* nas residências ocidentais, é também o espaço ocupado em toda sua extensão pelo laço social – a cidade, o espaço urbano, enfim, a *polis* – que seria inundado definitivamente pela digitalização, de tal forma que não importam os resquícios analógicos que porventura subsistam na sociedade. Eles se tornam praticamente imperceptíveis aos sentidos, já culturalmente capturados pelo espectro do digital e, quando muito, causam estranhamento por ainda existirem.

Assim, a expressão “cultura digital” diz respeito às trocas culturais que se configuraram na sociedade contemporânea em virtude do processo de digitalização em que as informações, antes físicas ou analógicas,

passaram a ser transcritas para a linguagem numérica de dados discretos⁴ por meio de combinações dos algarismos 0 (zero) e 1 (um). O paulatino desenvolvimento desse tipo de linguagem teve como corolário o advento de um vasto aparato tecnológico a lhe dar suporte.

Para Charlie Gere (2008), o aparentemente simples termo “digital” define um complexo conjunto de fenômenos cuja presença cada vez mais extensa em nossas vidas é indicativo da existência de uma cultura. O autor considera a digitalização como um marcador de cultura pelo fato de abranger artefatos e sistemas de significação e de comunicação que distinguem com clareza os estilos de vida contemporâneos de outros anteriores. Para ele, o termo “digital” passou a significar bem mais que os dados discretos ou qualquer maquinário utilizado para sua transmissão: “Falar do digital é chamar, metonimicamente, toda a panóplia de simulacro virtual, comunicação instantânea, mídia onipresente e conectividade global que constitui grande parte de nossa experiência contemporânea.” (GERE, 2008, p. 15, tradução minha). Assim, o termo se tornou sinônimo da própria tecnologia, deixando de pertencer ao âmbito discreto do dado binário para se estender ao todo da vida contemporânea.

Gere (2008) chama a atenção para a relação de dependência causada pela intensa utilização dos recursos digitais em praticamente todas as instituições e setores da vida social:

Muitos dos meios pelos quais governos e outras organizações complexas buscam o cumprimento de suas finalidades dependem da tecnologia digital. Dinheiro físico, moedas e notas não passam de dados digitais congelados na matéria. Por extensão, informações de todos os tipos e com todos os propósitos encontram-se principalmente em formato digital, incluindo aquelas relativas a seguros, serviços sociais, serviços públicos, imóveis, lazer e viagens, acordos de crédito, emprego, educação e direito,

4 Cf. <<http://www.portalaction.com.br/estatistica-basica/13-exposicao-dos-dados>>. Acesso em: 30 nov. 20.

bem como informações pessoais para identificação e qualificação, como certidões de nascimento, carteiras de motorista, passaportes e certidões de casamento. (p. 14, tradução minha)

No espectro desse processo, é o próprio modo de vida que se modifica, pois se inicialmente o uso do computador recaía sobre a dimensão cognitiva e organizacional, com a invenção da internet o instrumental tecnológico se acopla a domínios subjetivos somente cogitados na literatura e no cinema de ficção. Aliás, sem o acesso à rede da internet, computadores, *smartphones* ou *tablets* tornam-se praticamente inúteis, podendo gerar frustração em função da quase total dependência do mundo contemporâneo em relação aos conteúdos que circulam virtualmente na rede.

Embora já esteja consolidada, a expressão “cultura digital” não é de utilização unânime entre pesquisadores dos diferentes campos que discutem o fenômeno do digital. Há ainda as nomeações já mencionadas, mais antigas e genéricas, como o termo “cibercultura”, ou ainda expressões como “era ou sociedade da informação” ou “do conhecimento”. Estas últimas circulam há algumas décadas nos meios filosóficos, sociológicos e comunicacionais, tendo sido utilizados, muitas vezes, com a pretensão mais ampla de denominar períodos históricos (MATTELARD, 2001).

Entretanto, o emprego de “cultura digital” justifica-se por dois principais motivos: primeiramente, por se tratar de uma expressão que contempla até mesmo segmentos da sociedade ainda não inseridos diretamente na linguagem dos computadores e demais *gadgets*. Falar em cibercultura ainda remete a uma experiência bastante direta com tais dispositivos, surgidos ou popularizados sobretudo nos últimos vinte anos. Como sabemos, mesmo à sua revelia, esses grupos que vivem à margem também dependem do sistema que converteu para a linguagem dos dados numéricos todos os âmbitos da vida contemporânea. Afinal não é preciso ser frequentador dos ambientes da internet para utilizar um cartão de saques, ou para pedir um carro do Uber. Quaisquer ações corriqueiras estão dependentes ou são oriundas do processo de digitalização.

Em segundo lugar, o termo “cibercultura”, embora amplamente empregado, parece identificar-se mais fortemente com a referência da “cultura ciberpunk”, que está na base de pesquisas de autores consagrados nessa discussão (LEMOS, 2008; LÉVY, 1999), muitas vezes inspirados pela literatura e o cinema de ficção.

Os conhecimentos vivos, os *savoir-faire* e competências dos seres humanos estão prestes a ser reconhecidos como a fonte de todas as outras riquezas. [...] O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca. (LÉVY, 2015, p. 23)

Como podemos perceber, o trecho de Pierre Lévy levanta expectativas corretas em todas as suas premissas. Não há dúvidas de que as projeções em relação à digitalização das produções da cultura mostraram-se bastante otimistas quanto aos usos e transformações esperados dessa circulação do saber. Entretanto, a julgar pelos dispositivos postos em ação nos últimos anos pelas gigantes da internet, falta muito até que possamos usufruir de modo equânime dos benefícios disso. É certo que a sociedade global se rendeu à hegemonia da digitalização. Entretanto, muitos empecilhos foram se colocando decisivamente na trilha das esperadas transformações, que cada vez mais se apresentam quase como utopias.

O campo do saber e as incidências digitais

A expressão “campo do saber” é aqui empregada para designar genericamente a gama de aportes aos quais o sujeito tem acesso ou, ainda, que *o acessam* antes mesmo que ele possa ser definido, tomado como tal. Trata-se de tudo aquilo que lhe chega na forma de linguagem e, extrapolando a dimensão da cognição, permeia toda a condição humana.

Em *A ciência e a verdade* (1966/1998a), Lacan concebe o sujeito do inconsciente como tendo surgido a partir do *cogito* cartesiano, ato fundante da racionalidade científica moderna e, portanto, do sujeito cognoscente. Assim, o sujeito sobre o qual a psicanálise opera é ainda o sujeito da ciência, pois, embora ambos sejam correlatos antinômicos, ela incide sobre o que a ciência foraclui como verdade do sujeito. Tratado como resíduo do sujeito cognoscente, algo indigesto para a ciência, é a partir do reconhecimento do saber inconsciente que a psicanálise irá emergir e erigir a especificidade de seu método e de sua teoria. É sob a marca de uma pretensa conciliação deste quiasma paradoxal entre o sujeito racional do conhecimento e o sujeito do saber inconsciente – portanto, especificado como *não sabido* – que a expressão “campo do saber” é aqui adotada, embora de modo um tanto genérico. E é nesse sentido que se pode tomar o saber inconsciente por seu caráter matricial com relação às derivas desse gênero de aportes, ou seja, o conhecimento e a informação, pois o *não-saber* inconsciente vem com a marca de um vazio que é, ele próprio, estrutural para o sujeito. Esse conjunto aqui designado campo do saber seria, portanto, algo pressuposto como um veio a ser percorrido pelo saber, sendo este um substrato de tudo o que vem afetar o ser de linguagem e de discurso. A psicanálise, portanto, acolhe um saber que a ciência insiste em ignorar.

Um inegável ponto em comum entre o saber, o conhecimento e a informação parece ser a exigência da transmissão. De alguma maneira direta ou indireta, no laço social ou por intermédio de um veículo de qualquer natureza, algo se transmite. Dito de outro modo, a transmissibilidade é propriedade comum e condição de possibilidade para as três modalidades. Entretanto, certamente a transmissão não ocorre da mesma maneira em cada uma. De fato, pode-se indagar sobre o que, nessas formas de aporte, é passível de ser transmitido de fato para o indivíduo.

A ideia geral de transmissão é mais fortemente relacionada à possibilidade de comunicação entre os falantes na cultura. Ao longo do tempo, a comunicação tornou-se mediada por diferentes padrões de linguagem e, de maneira crescente, em função do desenvolvimento tecnológico. Como é possível constatar ao longo da história da comunicação, é inclusive

nesse terreno que se verificam cada vez mais conquistas relevantes. Do mítico sinal de fumaça, com seu intuito informativo, à transmutação do conhecimento para o formato *e-book*, quem poderia esperar que as mudanças mais significativas se dariam sobretudo no âmbito da transmissão e, portanto, dos elementos pertinentes ao campo do saber? Afinal, a julgar pelas projeções ficcionais, na virada do milênio dificilmente os automóveis estariam ainda tão presos ao solo. Assim, é na passagem para o novo código de linguagem que repousa, de modo mais evidente, uma verdadeira revolução que se processa a partir da digitalização da informação, que vem a ser essa última deriva do saber.

Ora, o conhecimento trouxe uma das marcas da sociedade moderna desde seu alvorecer, quando o saber havia sofrido a laicização (MILNER, 2012). Presentemente, a informação digital, produto da tecnociência, ela própria oriunda do conhecimento, parece ser o sinal de que a sociedade atual experimenta uma nova forma de saber, tornada globalmente hegemônica com o surgimento da rede mundial de computadores.

Foi a partir dos anos 1950, quando a ciência da informação emergiu, passando, paulatinamente, a ser compreendida como campo disciplinar, que a questão conceitual em redor do conhecimento e da informação adquiriu seu maior relevo e complexidade. Esta disciplina passou a ter como principais objetivos o reconhecimento, a catalogação e a organização de dados. Hoje o próprio conhecimento científico mantém relação de dependência para com a informação, sendo carregado pelos predicados desta última que, cada vez mais, pode ser entendida como sua matéria-prima. Assim, oriunda do desenvolvimento científico e tecnológico, a informação digitalizada revela-se um formato *sui generis* dentre os aportes do campo do saber, tendo reivindicado uma linguagem específica que hoje se impõe a todo o aparato cultural, incrementando e elevando a comunicação a outro patamar.

Para a psicanálise, a própria ideia de comunicação não tem lugar garantido, embora tenha merecido considerações, sobretudo de Lacan, no avançar de seu pensamento acerca da linguagem e seus atravessamentos pelo saber inconsciente. Exatamente por se tratar de um efeito esperado no vínculo social que implica a linguagem, o trato da comunicação pela

psicanálise não pode escapar das reverberações dos elementos que compõem a subjetividade. Quanto à transmissão, conceito transversal e mais relevante para o campo analítico, deve-se ressaltar sua articulação à transferência, tema central da clínica, motor da experiência analítica.

No que tange à informação, comunicação e transmissão praticamente se confundem. Um aspecto mais incisivo a ser destacado diz respeito a um dispositivo recentemente aplicado pelas empresas da informação. Implementado em fins da primeira década do milênio, o algoritmo digital tornou-se tema frequente entre os usuários e objeto de grande desconfiança, em função de sua capacidade técnica de capturar, transmitir e manipular resultados a partir das informações digitais. Vale citar como exemplo os recentes escândalos envolvendo a captura e o fornecimento de dados a governos e grupos empresariais pelo Facebook⁵, um dos maiores operadores de conteúdo na internet. Observa-se, no entanto, que apesar de este fato ter sido motivo de incômodo, não resultou em um recuo de seus usuários, tendo se caracterizado apenas como mais um fator para a redução da euforia inicial que levava esta rede social a uma acelerada ascensão. Além disso, assim como o Twitter, o Instagram e diversas outras redes, o Facebook logo se tornou terreno de confronto político, a partir da formação das bolhas digitais, perdendo boa parte de sua vertente de mero entretenimento e de espaço por excelência para o exibicionismo triunfante de si, para empregar a expressão de Marco Antônio Alves (2017).

Em poucos anos de existência da *web*, o algoritmo digital tornou patente que a economia da atenção de seus usuários se encontraria seriamente determinada a partir da operação desse dispositivo com o extraordinário banco de dados que constitui o *big data*. Isso resultou no fato de que, cada vez mais, a primeira decisão cabível a um usuário da rede é a de aceitar ou não os termos dos contratos para uso de programas e aplicativos, o que implica consentir que seus dados pessoais estejam franqueados até mesmo para o tráfego entre bancos de dados das empresas, e com diferentes

5 O escândalo envolvendo o fornecimento de dados pelo Facebook à Cambridge Analytica já se tornou verbete da Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Esc%C3%A2ndalo_de_dados_Facebook%E2%80%93Cambridge_Analytica. Acesso em: 30 jul. 20.

finalidades. Consentir no rastreamento e consequente controle das ações nos ambientes virtuais tornou-se condição para o acesso aos produtos digitais, sendo que a recusa representa um ostracismo com relação ao laço social que, cada vez mais, é atravessado e dilatado digitalmente. Assim, a negação do fornecimento amigável de dados significa estar fora da comunidade de usuários, correspondendo a ser privado de participar da *aldeia global* profetizada por Marshall McLuhan (1911-1980). Embora a transmissão da informação virtual tenha sido incrementada como meio praticamente único, posto que “seguro”, outras questões surgem no horizonte, colocando em xeque a própria segurança quanto ao que transmitimos por meio de nossos dados e informações.

Em meio à restrição da circulação dos corpos em virtude da pandemia da Covid-19 desencadeada em fins de 2019, evidencia-se a questão dos riscos inerentes aos nossos “movimentos” por meio dos fluxos digitais: em que medida poderemos evitar o domínio total de nosso modo de vida pelo aparato de controle implementado por Estados e por grandes mineradoras de dados, respaldados pela discurso da necessidade de vigilância em favor do bem comum da saúde pública? Nesse espírito, se por um lado desdobram-se os questionamentos relativos aos usos da informação para o controle dos indivíduos, por outro espalham-se novas *fake news* que, contemplando a realidade da pandemia pela perspectiva do negacionismo científico, terminam por disseminar o caos da desinformação, mesmo diante da perda de vidas humanas.

Assim, é na confluência desse contexto de intensos fluxos de dados e informações que a reflexão sobre o campo do saber mostra-se necessária para pensar os efeitos desse processo para a sujeito.

O furo como condição estrutural do campo do saber

Percorrendo os ensinamentos de Freud e Lacan, encontramos leituras de extremo valor para compreender o lugar do saber em termos da inserção do homem nessa nova linguagem. Refletindo sob a referência dos conceitos basilares da psicanálise, quer sejam, o inconsciente e a pulsão, é possível trilhar os caminhos em que a subjetividade contemporânea se

deixa enredar por esse formato mais leve, efêmero e descompromissado do saber que vem a ser a informação.

Já nos textos de Freud, encontramos a articulação do saber com o inconsciente e também com a pulsão, o que, por si só, expande sua concepção para muito além da aquisição do conhecimento, estendendo-se para todos os âmbitos da formação do psiquismo. Escritos sobre seus casos iniciais já sinalizavam para o *não querer saber* sobre o que se esconde sob o sintoma, como ele o observara nos casos de histeria. Este ponto ganha realce a partir da ideia de ambivalência entre o *desejo de saber* e o *não querer saber da castração*, observada, por exemplo, no relato do caso do *pequeno Hans* (FREUD, 1909/1996a). A partir dos ensaios sobre a sexualidade, Freud (1905/1996c) dá maior clareza ao ancoramento do saber na pulsão por meio das pulsões escópica e epistêmica como base da busca da criança em conhecer o mundo à sua volta. Anos mais tarde, na abordagem da história de Leonardo da Vinci, Freud (1910/1996b) apresenta a notável capacidade cognitiva desse histórico personagem como resultante da inscrição do saber nas investigações sexuais da infância.

Em Lacan, encontramos duas possíveis abordagens do saber, ambas referidas aos conceitos de verdade e de gozo. Ao longo do primeiro ensino, o saber é apresentado na vertente de tratamento do gozo, em função de sua articulação com a verdade do inconsciente. Nesse período em que a ênfase no registro simbólico se faz evidente, o próprio inconsciente é compreendido em termos de uma estrutura de linguagem (LACAN, 1998b). Essa concepção do saber atrelado diretamente ao inconsciente permitirá definir este último como um saber que não se sabe e, portanto, “que não comporta o menor conhecimento [...]” (LACAN, 1998d, p. 818).

Na virada para os anos 1970, no *Seminário 17* (1969-70/1992), Lacan desenvolve sua teoria dos discursos, propondo a estrutura do matema para pensar as quatro matrizes do laço social na forma dos discursos do mestre, da universidade, da histérica e do analista. Acolhendo o algoritmo da linguagem, que ele havia herdado e modificado de Saussure, o matema surge para incluir os efeitos do gozo na estrutura do laço social, ou seja, da própria linguagem revisitada como discurso. A partir dessa teoria, uma importante mudança ocorre na concepção lacaniana do saber. Embora

como conceito ele jamais deixe de ser tomado nos termos de um *não-saber* inconsciente, nesse período o saber passa a ser concebido também como meio de gozo⁶. É neste momento singular da obra de Lacan que ocorre a virada de eixo no tocante à linguagem, quando a ênfase se desloca da ordem estrita dos significantes e, portanto, da palavra, para o discurso, que ele assimila ao próprio laço social.

Assim, na topologia do matema, o saber ocupa os diferentes postos e, a cada arranjo, assume aspectos diversos na estrutura e na dinâmica de seu funcionamento, o que nos permite perceber mudanças nas relações dos significantes. Isso evidencia a distinção a ser feita entre o saber e o conhecimento como estando atrelada à emergência do discurso universitário, que Lacan (1992) aponta como “senhor modernizado” (p. 33). Esta mudança possibilita a compreensão da articulação dos discursos do mestre e da universidade como base para a emergência de um quinto discurso, o do capitalista, dois anos mais tarde (LACAN, 1972/1978), no qual se pode ressaltar o contexto de desvelamento da inconsistência simbólica do Outro como condição para a mercantilização do saber.

Na leitura permitida pelo *discurso do capitalista*, em que o sujeito passa a ocupar o lugar de comando, vê-se uma crescente exacerbação do individualismo moderno, embora cada vez mais público, ou seja, já sem a referência da interioridade que caracterizou a noção de indivíduo naquele período. Essa perspectiva nos permite pensar a relação do sujeito por esse saber informativo como da ordem de uma captura, em que esse hipermestre se torna o provedor de novas *latusas* (LACAN, 1992, p. 153), ostentando a verdade desvelada do mercado. Embora mantendo o consumo como fundo, faz um uso circunstancial da verdade, impedindo que o sujeito remeta-se à sua própria. De fato, é em cima do vazio deixado pelo objeto que esse discurso passa a operar, atraindo o sujeito pelos efeitos que essa sedução exerce sobre a economia de sua atenção. É da nova linguagem digital engendrada por esse “*saber*” caracterizado como informação que esse hipermestre lança mão para extrair seu gozo, assim como o mestre antigo o extraía do Outro da linguagem (LACAN, 1992). Em seu circuito

6 Conforme Jacques-Allain Miller (2012), este constitui o quinto de seis paradigmas do conceito de gozo no ensino de Lacan.

fechado, o capitalista abole a impossibilidade estrutural do laço, fazendo uso do real do gozo para implementar a própria rotatividade do consumo, por meio de um mercado fundado na produção constante de novos e descartáveis objetos.

Com a emergência da cultura digital, o rebaixamento simbólico se acelera, dando espaço para a multiplicação das identificações, já previstas nas leituras sobre a contemporaneidade. Nesse contexto, amplifica-se o registro imaginário, que sofre considerável hipertrofia em função do excesso de exposição e visibilidade dos indivíduos, valores cada vez mais elevados na sociedade presente.

A partir da digitalização maciça e ostensiva de dados e informações em todos os níveis – desde as produções da cultura até aquelas referidas ao sujeito –, as mudanças se tornaram inevitáveis no modo como o próprio laço social se implementa e, conseqüentemente, na forma como incidem sobre o sujeito que, sofrendo ele próprio tais efeitos, vê transformada sua relação com o saber. O declínio das figuras de autoridade aliado à imposição de uma forma comum de gozo terminam por impedir que a singularidade se exteriorize em toda sua extensão, o que afeta a relação do sujeito com o saber (GRILLO; LIMA, 2019). Daí a importância de se apostar na palavra, elemento fundamental para a emergência do sujeito, tal como depreendemos da experiência clínica.

Quanto à psicanálise, é como ciência *êxtima* que ela pode furar as consistências significantes desses dispositivos (IANNINI, 2013). Embora o recurso à estrutura inerente ao esforço de formalização empreendido por Lacan tenha se configurado como estratégia no sentido de permitir que a psicanálise se posicionasse na história da ciência, os inevitáveis impasses com os quais se deparou ao longo de seu ensino jamais ocasionaram um recuo de sua parte.

Assim, tendo definido o saber como meio de gozo, Lacan (1992) antecipa uma compreensão que nos permite aproximar ainda mais esta noção da informação. Veículo da lógica que se implementa nas primeiras décadas do milênio, quando a internet se dissemina por todo o planeta, a informação digitalizada torna-se o carro-chefe do processo de globalização incrementado pela lógica do digital que inaugura novo padrão cultural.

Nesse espírito, vislumbra-se uma exigência de gozo como característica dessa cultura, em que a informação digital, esta mais recente deriva do saber, impõe a todos sua tirania a partir do ponto de captura do sujeito pela nova linguagem, a dos números, tendo no algoritmo digital um dispositivo eficaz na implementação de uma forma inédita de “governamentalidade”, para empregar o termo de Michel Foucault (2008).

Ainda que tenha se revelado íntimo da história da epistemologia, Lacan preferiu conceber o lugar de extimidade da psicanálise em relação à ciência (IANNINI, 2013). É talvez no mesmo sentido que se possa concluir, com Miller (2012), que o real “inventado por Lacan” não se trata do mesmo real com o qual a ciência tem que lidar, mas, antes, de “um furo no saber incluído no real” (p. 30). Afinal, longe de se identificar ao lugar de saber, a experiência analítica nos leva a reconhecer o ponto último de impossibilidades concernente a esse real, na medida em que o analista se apresenta por um semblante do vazio inerente à castração, permitindo a emergência de um *não-saber* próprio ao inconsciente, que possa se construir pelo singular e não pelas aderências imaginárias características do discurso científico.

Referências

ALVES, M. A. S. A cibercultura e as transformações em nossas maneiras de ser, pensar e agir. In: LIMA, N. L. *et al. Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Col. Tópicos)

FREUD, S. Análise de uma fobia de um menino de cinco anos. In: FREUD, S. *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Trabalho original publicado em 1909)

FREUD, S. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: FREUD, S. *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund*

Freud, v. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Trabalho original publicado em 1910)

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*, v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Trabalho original publicado em 1905)

GERE, C. *Digital culture*. 2ª ed. Rev. and updated ed. London, GB: Reaktion Books Ltd., 2008.

GRILLO, C. F. C.; LIMA, N. L. de. Uma resposta possível diante do impossível de educar. *Desassossegos - Revista de Psicanálise de Orientação Lacaniana*, Antena do Campo Freudiano, Portugal, n. 3, out., pp. 66-75, 2019.

IANNINI, G. *Estilo e verdade em Jacques Lacan*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Col. Filô/Margens, 1)

LACAN, J. *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise, 1969-1970*. Vers. bras. Ary Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Campo Freudiano no Brasil)

LACAN, J. A ciência e a verdade (1965-66). In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a (pp. 869-892). (Campo Freudiano no Brasil)

LACAN, J. Discours de Jacques Lacan à l'Université de Milan le 12 mai 1972, paru dans l'ouvrage bilingue: *Lacan in Italia 1953-1978*. Milan: Salamandra, 1978. (p. 32-55)

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. (pp. 496-533). (Campo Freudiano no Brasil)

LACAN, J. A psicanálise e seu ensino (1957). In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998c. (pp. 438-460). (Campo Freudiano no Brasil)

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano (1960). In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d. (p. 807-842). (Campo Freudiano no Brasil)

- LACAN, J. *O Seminário, livro 16: De um Outro ao outro, 1968-1969*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (Campo Freudiano no Brasil)
- LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Col. Trans)
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. L. P. Rouanet. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015. (Col. Grandes nomes do pensamento, v. 16)
- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Trad. R. C. Barbosa. 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. (Trabalho original publicado em 1979)
- MATTELARD, A. A era da informação: gênese de uma denominação descontrolada. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 14, pp. 7-23, ago. 2001.
- McLUHAN, M. *Wohin steuert die Welt? Massenmedien und Gessellschaftstruktur*. Viena *et al.* 1978.
- MILLER, J.-A. Os seis paradigmas do gozo. *Opção Lacaniana Online*, ano 3, n. 7 mar. 2012.
- MILNER, J.-C. *L'universel em éclats: court traité politique* 3. Paris: Verdier, 2012.

5 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA CULTURA DIGITAL¹

Márcia Stengel

Simone Pereira da Costa Dourado

Samara Sousa Diniz Soares

Vanina Costa Dias

As interrogações que motivaram a escrita deste artigo partem da compreensão de que os recortes geracionais têm instituído às ciências humanas e sociais novas e inquietantes questões. Acreditamos que as análises de Karl Mannheim (1961), especialmente aquelas apresentadas em seu ensaio *O problema da juventude na sociedade moderna*, publicado na obra *Diagnóstico de Nosso Tempo*, são particularmente importantes para a compreensão das relações entre os diferentes grupos geracionais, particularmente os grupos que dividem pais e filhos e que podem ser identificados por uma oposição entre jovens e velhos.

Reconhecemos que jovens e velhos são categorias sociais construídas a partir de algumas arbitrariedades, como a que fixa uma faixa etária específica para cada grupo (BOURDIEU, 1983). No Brasil, em geral, ao falar da distinção entre pais e filhos, indica-se um fenômeno que separa duas gerações, a dos jovens, que vivem a juventude e/ou a adolescência, e a dos velhos, que, ao chegarem na fase de educação dos filhos jovens/adolescentes, ainda que estejam distantes dos 60 anos, passam a viver simbolicamente a velhice – são comuns menções aos pais como “meus

¹ Este trabalho é fruto de pesquisa financiada pela FAPEMIG, Edital 002/2018 - Programa Pesquisador Mineiro - PPM XII, Processo PPM-00616-18.

velhos”. Como nos ensina Bourdieu (1983), a fronteira entre a juventude e a velhice é razão de disputa em todas as sociedades e, portanto, definir que alguém é jovem ou velho significa impor limites e criar ordens.

No que se refere aos usos das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) por parte desses dois grupos geracionais, jovens (filhos) e velhos (pais), nos questionamos se não permanece o problema analítico instituído por Mannheim (1961, p. 36): “O que a juventude nos pode dar?”. Ao observar os usos que esses dois grupos efetuam dessas tecnologias, buscamos responder se essa continua sendo uma boa questão para pensar as relações entre jovens e velhos em uma sociedade como a brasileira, que vive significativas modificações em sua estrutura demográfica. Em síntese, na nossa sociedade, são os jovens que colocam aos mais velhos o problema de como fazer e de que forma fazer uso das novas tecnologias da informação? Reproduzindo a pergunta de Mannheim: são os jovens (filhos) que “dão” aos velhos (pais) as experiências com os usos das novas tecnologias de informação e comunicação? E como estas experiências podem modificar as relações parento-filiais?

A contextualidade das relações intergeracionais

As etapas da vida são relacionais e, atualmente, vemos um processo em que as fronteiras entre elas têm se dissolvido ou, nos termos de Debert (2010), há um embaçamento das fronteiras entre as idades. Se à modernidade correspondeu uma cronologização da vida, a pós-modernidade produz uma desconstrução dos ciclos da vida em prol de um estilo unietário. Giddens (1993) reforça o argumento ao afirmar que falar em etapas da vida perde sentido na modernidade, uma vez que as conexões entre vida pessoal e troca entre gerações se quebram. Desta maneira, há um novo delineamento dos estágios, que assinalam o envelhecimento e dissipam a vida adulta como uma etapa de maturidade, responsabilidade e compromisso.

O rápido processo de envelhecimento da sociedade mundial tem instituído, ao nosso ver, uma nova forma de refletir sobre os grupos geracionais, particularmente no que tange aos mecanismos que separam

juvens de idosos: a juventude, antes pensada por si, como “[...] parte importante das reservas latentes que se acham presentes em toda sociedade” (MANNHEIM, 1961, p. 42), passa a ser observada pela sua condição inevitável e, cada vez mais frequente, de chegada em outra fase da vida: a velhice. O envelhecimento nas sociedades complexas moderno-contemporâneas é também um fenômeno que pode trazer “a flexibilização das classificações das idades, o esmaecimento das fronteiras etárias, a pluralidade e a heterogeneidade de experiências geracionais [...]” (BARROS, 2011, p. 47). Nessas sociedades, o modelo sequencial das idades etárias é desestabilizado, particularmente, quando confrontado com categorias sociais que nos distinguem historicamente, como classe, gênero e etnia.

Desde que Mannheim falou, em 1928, sobre a possibilidade de existir um “vínculo geracional”, que é fruto de experiências vividas na contemporaneidade e que permitem a diferentes grupos etários vivenciar tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico, pesquisadores tentam apreender qualitativamente o sentido dessa observação (WELLER, 2010). Os estudos sobre geração, juventude e agora sobre envelhecimento têm confirmado uma indicação de Mannheim (1961), o que justifica inclusive o uso de suas reflexões na atualidade: há uma espécie de não contemporaneidade dos contemporâneos. Ou seja, o fato de diferentes grupos geracionais, como jovens e idosos, dividirem um mesmo contexto histórico, político e social não implica em uma vivência partilhada de valores e comportamentos, mas promove uma exposição aos mesmos processos sociais.

Abramo (1994, p. 47) relembra a contribuição de Mannheim quando afirma que “diferentes grupos etários, vivendo uma mesma situação histórica, cada um em um momento diferente do seu ciclo vital, experimentam os mesmos acontecimentos de forma diferenciada”. Se à primeira vista podemos ter a ideia de haver uma homogeneidade entre os indivíduos de uma mesma geração, Mannheim (1961) salienta que a similaridade é apenas potencial, pois os indivíduos podem ter distintas maneiras de reagir intelectual e socialmente a um estímulo histórico, produzindo, então, diferentes unidades – as unidades de geração. Estas, apesar de poderem

ser até mesmo antagônicas, estão sempre referidas às mesmas questões históricas e orientadas umas às outras (ABRAMO, 1994).

As relações intergeracionais têm sido afetadas pela rapidez na implementação de novas tecnologias, transformações relacionadas à informatização e na obsolescência das técnicas produtivas e administrativas, o que provoca mudanças nas relações familiares e na configuração das unidades domésticas. A família é um espaço privilegiado para a observação das relações intergeracionais, especialmente durante a juventude dos filhos, pois, neste momento, os jovens têm seu *status* modificado pelos processos de individuação e autonomização, que redefinem relações intra e intergeracionais.

As diferenças geracionais têm tido suas fronteiras cada vez mais difusas, em que se observa, com frequência, uma tentativa dos pais estarem mais próximos de seus filhos, fazerem as mesmas atividades, usarem as mesmas roupas, pois a juventude também passa a exprimir um valor a ser conquistado e mantido em qualquer idade pela adoção de formas de consumo de bens (DEBERT, 2010). Neste sentido, Corso e Corso (1999, p. 89, grifos dos autores) afirmam que “as famílias modernas tendem a viver um ‘unitempo’, todos ‘são’ da mesma geração [...]”. Morin (1967) referiu-se, já em 1967, a um processo de “desgerontocratização”, no qual os adultos não querem deixar de ser jovens. Kehl (2004, p. 89-90, grifo da autora) reforça esse argumento ao destacar que, atualmente, “a juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir”. Cicchelli (2001) discute a ideia de “adolescência” ou horizontalidade da sociedade contemporânea, não reconhecendo as distinções entre adultos e jovens. Desta maneira, os pais são responsabilizados pela perda da transmissão geracional. Eles não estariam mais exercendo o papel de educadores e a autoridade que lhes é cabida, preferindo evitar o conflito e “tornando-se cúmplices dos problemas psíquicos que afetam os adolescentes” (CICHELLI, 2001, p. 254).

Dessa forma, podemos tratar a questão juvenil como uma nova classe etária que engloba não só os jovens, mas também as precoces crianças e os adultos. Tudo isso dificulta o processo de diferenciação tão necessário

aos jovens para que possam construir uma identidade adulta e demarcar um espaço próprio no mundo, assim como interfere nas relações parento-filiais. Friche e Stengel (2018, p. 209) comentam que “o crescente valor atribuído à juventude dificulta que os adolescentes e seus pais obtenham sucesso em suas tarefas desenvolvimentistas”. Ao citarem Birman (2011) complementam que “as figuras parentais ainda não alcançaram um equilíbrio entre o investimento em seus projetos pessoais e o cuidado com os filhos, gerando uma nova (des)ordem familiar, o que deixa uma lacuna na vida dos adolescentes”. Le Breton (2017, p. 93), nomeia essa forma relacional de “famílias narcísicas” e assinala como os filhos sofrem mais “com os impasses narcísicos, nos quais seus pais se encontram aprisionados, do que com a rigidez da educação de outrora”.

Kehl (2003) afirma que, além da “desgerontocratização”, a dificuldade dos pais em sustentar sua posição de autoridade responsável perante os filhos decorre de um sentimento de dívida com sua prole. Este sentimento advém da perda da consistência imaginária conferida pela tradição, ou seja, os pais “se veem na contingência de impor limites e transmitir ideias a seus filhos por conta e risco” (KEHL, 2003, p. 174). Ao perceberem que não oferecem aos filhos a família idealizada – patriarcal, tradicional –, sentem-se em dívida com eles e tornam-se incapazes do exercício da autoridade. Para a autora,

Deste lugar mal sustentado, é possível também que os adultos não compreendam em que consiste sua única e radical diferença em relação às crianças e adolescentes, que é a única ancoragem possível da autoridade parental no contexto contemporâneo. Esta é, exatamente, a diferença dos lugares *geracionais*. (KEHL, 2003, p. 175, grifos da autora)

Assim, perguntamo-nos: Será que a virtualidade tem interferido nesses lugares geracionais? Se sim, como? O uso da internet pode ser pensado como uma forma que os pais encontram para uma “juvenilização” de si e uma diminuição da diferença geracional?

Ao compreendermos a família como uma unidade composta por indivíduos com posições distintas, vivendo um jogo de poder que se materializa na distribuição de direitos e deveres a cada um de seus membros, podemos dizer que haverá alguém na família que exercerá controle sobre os demais. O exercício da autoridade e do controle, geralmente, leva a conflitos interpessoais.

Outro ponto para compreendermos a relação entre pais e filhos jovens é que os últimos promovem uma ampliação dos laços sociais na família. Lévi-Strauss (1982), em seu clássico estudo *As Estruturas Elementares do Parentesco*, discutiu que a constituição da família se dá pela aliança entre famílias previamente existentes e, a partir daí, se constitui a consanguinidade como consequência da aliança, formada pelo casamento. Neste sentido,

Se a família – instituição humana, portanto cultural – não incorpora o outro em suas relações, fechando-se em si mesma, nega o que constitui seu próprio fundamento: o rompimento do isolamento das relações naturais de consanguinidade para a expansão por meio dos laços sociais de aliança com o diferente, através do casamento. (SARTI, 2004, p. 122)

Na medida em que os jovens vão ampliando seus círculos sociais, ocupando novos espaços e se introduzindo em outras instituições, trazem para dentro da família novos discursos que promovem abalos no discurso familiar oficial. Esses abalos podem romper, inverter ou mesmo reafirmar este discurso. Entretanto, podemos dizer que o discurso oficial não será mais o mesmo, assim como poderá haver alterações na dinâmica familiar. Sarti (2004) aponta que o jovem ocupa na família o lugar de quem insere o “outro” necessário. Assim, “reações diversas – de fechamento ou de abertura frente ao estranho – serão decisivas para as relações familiares e, particularmente para o lugar do jovem, em busca de uma identidade própria, que se constrói pelas várias alteridades com as quais se enfrenta” (SARTI, 2004, p. 123).

A introdução no mundo virtual e seu uso tem sido um dos novos discursos que os jovens têm trazido para o âmbito familiar. São eles quem, muitas vezes, apresentam este mundo aos pais e lhes ensinam como circular por ele. Isto tem provocado, distintas vezes, uma alteração nas relações entre pais e filhos. As mudanças introduzidas pela chegada das novas tecnologias da informação e comunicação no ambiente familiar alteram, inclusive, as percepções que esses diferentes grupos geracionais guardam de si.

Se as delimitações etárias sempre foram arbitrárias, no contexto da vivência das relações parento-filiais, na era digital não é diferente. A análise teórica dos conceitos geracionais ensina que, apesar das modificações ao longo do tempo e da arbitrariedade que sofrem ao serem construídos, “uma geração não se traduz independente da outra. [...] Para se entender uma determinada geração, é preciso averiguar [...] a sua relação com as outras faixas etárias” (MULLER; ALCÂNTARA, 2018, p. 172). As gerações não formam uma identidade única. Essa ideia pluriversa colabora para não “fixar o foco da discussão intergeracional sempre como fonte de conflito e de diferenças marcantes em suas características, mas vislumbrar, também as somas da co-construção dessa relação entre grupos geracionais” (MULLER; ALCÂNTARA, 2018, p. 171).

A virtualidade, assim como outros fatores psicossociais, tem influenciado nas relações geracionais, modificando percepções de conceitos, potencializando saídas co-construídas entre pais e filhos, especialmente no que diz respeito à mediação parental, mesmo mantendo suas particularidades geracionais, visto que a relação que se estabelece com as novas tecnologias é diferente em cada grupo:

As novas gerações integram rapidamente essas novas tecnologias aos seus hábitos de vida, enquanto as gerações mais velhas se veem desafiadas a decidir se enfrentam os desafios inerentes ao esforço de assimilar essas novidades ou se descartam a hipótese de possuir alguns artefatos, renunciando aos serviços que podem prestar (PETRINI; CAVALCANTI, 2018, p. 190).

Em pesquisas realizadas pelo CETIC.br, a maior presença dos pais e/ou responsáveis na internet entre os adolescentes mais novos tem sido mais constante. O uso mais frequente pelos pais pode estar relacionado com os incentivos dados pela própria mídia, reforçando a presenças deles nos espaços virtuais, mediando as relações que seus filhos vêm estabelecendo através da internet (BOYD, 2014). Entretanto, o aumento dessa presença pode ser também conexo a uma necessidade pessoal desses adultos em fazer uso da internet como um meio para sua própria necessidade, indiferente à mediação necessária aos seus filhos e que têm os próprios filhos como mediadores, uma vez que são os mais novos que vêm ensinando aos pais os usos das ferramentas virtuais (DIAS, 2016).

Conforme Dias (2016) a mediação ativa muitas vezes utilizadas pelos pais revela uma prática na qual a presença dos pais compartilhando os mesmos equipamentos, ou ainda se utilizando das mesmas redes sociais e aplicativos dos seus filhos, exerce uma atividade de monitoramento que, muitas vezes, não é percebida pelos adolescentes como tal. Essas estratégias podem confrontar com o problema da privacidade e da confiança entre pais e filhos. Essas diferentes estratégias de monitorização têm desencadeado um jogo tácito entre pais e filhos no qual por um lado os pais procuram desvendar indícios de usos menos adequados das redes sociais, e por outro os adolescentes tentam ocultar seu rastro, dominando cada vez mais as habilidades de uso dessas ferramentas.

No espaço familiar, o uso das novas tecnologias promove negociações que reafirmam dinâmicas já conhecidas, como a imposição dos limites, por parte dos pais, do tempo de uso e permanência na frente de equipamentos. Mas, introduz a novidade em relação às estruturas de poder que garantem o lugar de quem ensina. Por convenção, a fase em que os filhos passam da adolescência à juventude é vista como um momento difícil, de conflitos e, também, de transmissão de aprendizados e valores. O que percebemos, a partir da generalização do uso da internet no ambiente doméstico, é que a função de ensinar como ela pode ser usada, para que serve e o que se pode acessar a partir dela passa a ser dos filhos.

Relações intergeracionais na cultura digital

Para que possíveis respostas às perguntas colocadas inicialmente sejam levantadas, é necessário antes analisar algumas transformações que ocorreram e que ainda ocorrem no seio das famílias. Com essas modificações delimitadas ficará mais fácil entender porque hoje é possível, inclusive, fazer tais perguntas, pois em outros tempos elas não caberiam.

Muitas foram as transformações experimentadas pela família, especialmente a partir da década de 1960, ligadas à disseminação do ideário feminista e da reorganização dos papéis de gênero. Stengel (2011) aponta que se entre o final do século XVIII até os anos 1960, a família chamada moderna fundava-se no amor romântico, na especificação clara dos papéis e, conseqüentemente, na hierarquia e assimetria, a partir dos anos 1960, surge a família pós-moderna, pautada na individualização ou no reconhecimento de cada membro, dando vazão a formações familiares diversas. Essa realidade demonstra que a família não é uma instituição natural, mas social e histórica, podendo assumir configurações diversas em sociedades ou no interior de uma mesma sociedade.

Fica evidente, portanto, que é impossível entender o grupo familiar sem considerá-lo dentro da complexa trama social e histórica que o envolve. A estrutura familiar é determinada por uma complexa integração de fatores econômicos, sociais e culturais, que nos remete, de um lado, a uma determinação histórico-estrutural, de outro lado à forma específica de organização interna do grupo familiar. Daí poder dizer que “as novas feições da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, às transformações econômicas e sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia” (PNAS, 2004, p. 41), e que um único ideal de família compartilhado em um mesmo momento histórico-social pode ser variável, pois as características de cada família também são mutáveis e peculiares.

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea, relacionadas à ordem econômica, à organização do trabalho, à revolução na área da

reprodução humana, à mudança de valores e à liberalização dos hábitos e dos costumes, bem como ao fortalecimento da lógica individualista em termos societários, redundaram em mudanças radicais na organização das famílias. (PNAS, 2004, p. 42)

A inter-relação entre contexto e família tem provocado tantas modificações que os parâmetros que outrora eram claros para defini-la, hoje são mais obscuros. Para dar conta da complexidade do termo foi necessário traçar um novo caminho para defini-lo. Esse novo trajeto foi percorrido pelo abandono do aspecto biológico para sua delimitação e foco na dinamicidade dos laços no tempo e no espaço.

O novo cenário tem remetido à discussão do que seja a família, uma vez que as três dimensões clássicas de sua definição (sexualidade, procriação e convivência) já não têm o mesmo grau de imbricamento que se acreditava outrora. Nesta perspectiva, podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade. Como resultado das modificações acima mencionadas, superou-se a referência de tempo e de lugar para a compreensão do conceito de família (PNAS, 2004, p. 41).

Entender a família como uma relação social, dotada de características próprias é entendê-la como não tendo sua consistência num fato material (uma estrutura física, como a casa ou um patrimônio) e nem como uma característica subjetiva (um sentimento, um afeto, uma percepção). “Enquanto relação social, ela é invisível e imaterial, todavia, tem uma realidade, decisiva para o destino de seus membros” (PETRINI; CAVALCANTI, 2018, p. 202). Muller e Alcântara (2018, p. 171), ao citarem as palavras de Cerveny e Berthoud (2002), comentam que “as maiores mudanças intrafamiliares se concentram na sua dinâmica (cuidado com filhos, chefia da casa, horizontalidade das hierarquias, valorização do

diálogo e afeto entre pais e filhos, tipos de lazer, etc...)”. Friche e Stengel (2018) acrescentam que a diversidade de modelos familiares, alteração nas relações afetivas entre seus membros, redefinição da autoridade parental e a flexibilização das fronteiras entre pais e filhos também contribuíram para lançar novas questões sobre a família.

Essas mudanças, que já estavam em curso, foram potencializadas pela introdução das novas tecnologias de informação e comunicação, que aconteceu de maneira massiva a partir dos anos 2000. Conforme mencionado, uma das transformações mais significativas que aconteceu no seio familiar foi a mudança nos papéis desempenhados por seus membros gerada pela concessão cada vez maior de autonomia a cada um. Como apontam Muller e Alcântara (2018, p. 171), “no lugar do autoritarismo e da disciplina, as gerações atuais ganharam respeito, tolerância e flexibilidade”. Petrini e Cavalcanti (2018, p. 193) complementam: “as relações entre pais e filhos deixam os modelos centrados na autoridade e na disciplina, enquanto são incorporados os valores de diálogo, negociação, tolerância, no horizonte de um amplo pluralismo”. A autonomização dos membros familiares implica no desgaste de um fator central na estruturação familiar tradicional: a questão da autoridade.

Como diz Le Breton (2017, p. 92): “a família se articula doravante mais numa relação de proximidade entre seus membros do que numa relação simbólica, distinguindo as posições de pais e filhos”. A individualização do laço social, para o autor, desinstitucionalizou a família, tornando-a um refúgio sentimental, um lugar provisório, consensual, do entre pares. Para ele, a família deixou de ser a célula elementar da sociedade para tornar-se um negócio privado, fundado em uma afetividade compartilhada, um pacto de comodidade sempre revogável, que acaba borrando as diferenças de papéis. Nesse contexto relacional, os filhos tornam-se parceiros “em uma vida partilhada e não mais aquela da qual se deve exercer uma função de autoridade e de guia” (LE BRETON, 2017, p. 94). Essa situação dificulta a transmissão geracional, pois os sentimentos de filiação e de pertencimento familiar ficam em falta num contexto social pouco provedor de diretrizes. Pais e filhos, nesse cenário, são igualmente responsáveis. Todos são donos de si igualmente. Modelo familiar igualitário que traz consigo a mudança

do exercício da autoridade, “em que o poder, antes imposto, agora é negociado, flexível e compartilhado” (FRICHE; STENGEL, 2018, p. 215).

Petrini e Cavalcanti (2018), ao se apropriarem do conceito de democratização da família cunhado por Giddens (1993), falam como que os vínculos de pertença, que ligam os pais aos filhos, e vice-versa, tendem a ser mais frouxos nesse ambiente. As relações passam a ser regidas pela lógica da fluidez. “Livre de vínculos e de compromissos que transbordem a utilidade que cada um lhe reconhece” (PETRINI; CAVALCANTI, 2018, p. 194), as relações familiares individualizadas tornam-se mais frágeis. Os confrontos marcados pelo diálogo tendem a ser recusados sob o pretexto de serem considerados desgastantes e improdutivo. Prevalcem, nesse contexto, “formas de acomodação prática e o diálogo tende a ser substituído por negociações pontuais” (*idem*).

Atualmente, os pais preferem ser amigos dos filhos, diluindo ao máximo as relações de poder (STENGEL, 2011), característica comunicacional e relacional que combina com o formato de conexão digital que é sustentado pela simetria. Na rede “todos são simultaneamente remetentes e destinatários, consumidores e produtores. [...] Refluxo comunicativo que destrói a ordem do poder” (HAN, 2018, p. 16), gerando quebras de paradigmas e, por horas, confusões variadas. Viver na era das “hierarquias planas” (*idem*) tem imposto muitos desafios às relações parento-filiais.

Um grande desafio enfrentado pelas famílias atualmente é a questão da mediação do uso das TIC. Conforme Stengel *et al.* (2019) apontam, o exercício da mediação parental é um campo em construção no interior das famílias. Ainda não existe um modo certo e único para realizá-la. Por ser um fenômeno emergente e em processo de construção, as formas de mediação utilizadas pelos pais são múltiplas. Parece haver no seio familiar uma espécie de tentativa e erro no que diz respeito à mediação. Pais e filhos, por não saberem exatamente como fazer, buscam alternativas criativas e muito singulares na execução e recepção da mediação. Muitos são os fatores que influenciam nesse processo, tais como sexo, idade, nível socioeconômico, domínio da ferramenta e a forma como as relações intrafamiliares são estruturadas, tanto por parte dos pais quanto dos filhos.

Para além da novidade do tema, que por si só já traz grandes desafios, podemos interpretar que um outro motivo que dificulta a mediação parental quanto ao uso das TIC seja o próprio formato de comunicação e interação desse modelo relacional. Conforme nos diz Han (2018), “a mídia digital é uma mídia da presença. A sua temporalidade é o presente imediato” (p. 35). Presença e imediatividade só são possíveis quando não há mediadores e, quando se trata da mediação parental, tais características nem sempre são alcançadas, pois depende da presença e disponibilidade imediata dos filhos e dos pais simultaneamente.

No cenário digital a presença de um responsável, de um representante perde peso, porque cada sujeito quer aproveitar o momento por si só, registrar sua presença sem a interferência de outros de maneira instantânea. Na rede todos querem ser iguais, independentemente da idade ou das experiências vividas. Nela não há diferença geracional e nem de papéis. “A desmediatização generalizada encerra a época da representação. Hoje, todos querem estar eles mesmos diretamente presentes e apresentar a sua opinião sem intermediários. A representação recua frente à presença ou à copresença” (HAN, 2018, p. 37). Em épocas de singularização e hierarquias planas, a família que ainda tenta preservar o modelo tradicional encontra grandes desafios. Atualmente, “mediação e representação são interpretadas como não transparência e ineficiência, como congestionamento do tempo e de informação” (HAN, 2018, p. 35) e, portanto, vistas como algo difícil de ser feito pelos pais, que cada vez mais têm menos tempo para orientar os filhos, e por estes que não querem esperar pelos pais, pois, muitas vezes, dominam as ferramentas melhor do que eles.

E, devido ao fosso geracional vivido em muitas famílias no que diz respeito ao uso e domínio das novas tecnologias, as novas gerações experimentam, muitas vezes, uma distância e uma estranheza com relação aos pais e à geração mais velha em geral. Mediante a perda de espaço do modelo de família nuclear, as famílias vivem uma alternância entre valores tradicionais e pós-modernos. Seu interior é arena de muitos desafios e potencialidades, pois a “família representa uma situação intergeracional singular, na qual a transmissão familiar vive a tensão entre conservação

e inovação, evidenciando que toda família se situa entre o passado e o futuro” (KUBLIKOWSKI, 2018, p. 155). “A família sempre foi o lugar privilegiado da convivência e do encontro entre diferentes gerações, ora prevalecendo a cooperação, ora o conflito” (PETRINI; CAVALCANTI, 2018, p. 193).

Considerações finais

As dinâmicas familiares passam por constantes mudanças. Como uma instituição social bastante longa, a família tem se revelado suficientemente plástica para absorver as transformações de diferentes épocas e garantir sua permanência como grupo promotor da socialização primária dos indivíduos. Com alterações muito substanciais na composição de seus membros e com a conformação de novos arranjos, a família se revela como uma unidade socializadora resistente e capaz de se transformar.

O uso das TIC coloca em evidência uma dinâmica de interação entre diferentes grupos geracionais que a bibliografia classificou como “nativos” e “imigrantes” digitais. As conceituações de Marc Prensky (2001) sistematizam um terreno conceitual para pensar a distinção entre esses grupos. Nativo digital é quem integra uma geração que cresce em torno das tecnologias digitais e em relação com os imigrantes digitais. Imigrantes digitais são, por sua vez, aqueles que aprendem as tecnologias digitais e que nasceram antes delas terem sido criadas. Diferentemente dos nativos, imigrantes não possuem familiaridade com as TIC e precisam se adaptar ao uso de máquinas, dispositivos e *softwares* que passaram a fazer parte de suas vidas cotidianamente, mas que não habitaram as suas infâncias e as juventudes. Esse cenário apresenta questões de pesquisa de ordens bastante variadas, como as que buscamos explorar nesse texto e que ainda precisam ser mais bem investigadas diante de universos empíricos mapeados a partir daquelas categorias sociais que nos distinguem historicamente, listadas na primeira parte desse trabalho, a saber: classe, gênero e etnia. As relações entre pais e filhos no espaço familiar são mediadas pela localização das famílias diante dessas categorias. A chegada da cultura digital no espaço

das famílias, portanto, impacta de forma variada as diferentes famílias. A compreensão desse impacto vem sendo construída.

Por último, recuperando o destaque que Mannheim (1961) dá aos conflitos entre gerações mais velhas e mais jovens, que compartilham um mesmo contexto histórico e social, mas que possuem visões sociais de mundo distintas, ilustra as percepções de nativos (filhos) e imigrantes (pais) sobre usos das TIC e suas potencialidades comunicativas. Imigrantes desconfiam e questionam se as formas de interação e sociabilidade mediadas pelas TIC geram relações sociais. Os mais jovens elegem a mediação das TIC como forma prioritária para estabelecer interações. Qual é o aprendizado estabelecido entre uns e outros? Há processos educativos em curso? Eles invertem posições geracionais hierarquizadas? Os mais jovens conseguem ensinar aos mais velhos? No momento temos mais perguntas do que respostas.

Referências

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta, 1994.

BARROS, M. M. L. A velhice na pesquisa socioantropológica brasileira. In: GOLDENBERG, M. (org.). *Corpo, Envelhecimento e felicidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 45-64, 2011.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre (colt.). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, p. 112-121, 1983.

BOYD, D. *It's complicated – the social lives of networkeds tens*. USA: Yale Universit Press, 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: MDS/SNAS, 2004.

CICCHELLI, V. Repensar os laços entre pais e jovens adultos fora da aporia conflito/entendimento. *Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares*, UERJ, ano 3, n. 2, p. 247-265, jul/dez 2001.

CORSO, M.; CORSO, D. L. Game over. In: ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. *Adolescência entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios. p. 81-95, 1999.

DEBERT, G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DIAS, V. *Morando na rede: novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais*. Curitiba: CRV, 2016.

FRICHE, M. L.; STENGEL, M. O adolescente, seu quarto e as relações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org.). *Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade*. Curitiba: CRV, p. 207-225, 2018.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

HAN, Byung-Chul. *No enxame: Perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 89-114, 2004.

KUBLIKOWSKI, I. Adolescência estendida ou adulez emergente? A passagem para a vida adulta e o ciclo vital da família. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org.). *Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade*. Curitiba: CRV, p. 145-165, 2018.

LE BRETON, D. *Uma breve história da adolescência*. Trad. Andréa Máris Campos Guerra et al. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

MANNHEIM, K. O Problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de Nosso Tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-61, 1961.

MORIN, E. *Cultura de Massas no Século Vinte: o Espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

MULLER, A. P. F.; ALCÂNTARA, M. A. R. Adolescência contemporânea na perspectiva do jovem adulto ‘canguru’ e de seus pais. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org.). *Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade*. Curitiba: CRV, p. 167-188, 2018.

PETRINI, G. e CAVALCANTI, T. N. Notas para um olhar mais adequado à família e ao adolescente: buscando caminhos para crescer. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org.). *Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade*. Curitiba: CRV, p. 189-205, 2018.

PRENSKY, M. “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9, n. 5, Outubro 2001.

SARTI, C. A. O jovem na família: o outro necessário. In: VANNUCHI, P. e NOVAES, R. (org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

STENGEL, M. Discursos de pais e mães sobre a amizade em famílias com filhos adolescentes. *Paidéia*, v. 21, n. 49, p. 217-225, mai./ago. 2011.

STENGEL, M. *et al.* Cultura digital e mediação parental: um desafio na relação entre pais e filhos. In: MACEDO, R. M. S.; KUBLIKOWSKI, I. (org.). *Família e comunidade: pesquisas e intervenções em temas emergentes*. Curitiba: CRV; São Paulo: EDUC, p. 165-184, 2020.

TIC Kids Online Brasil 2018 [livro eletrônico]. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil*. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. 1. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, pp. 205-224, maio-ago. 2010.

6 A PONTO PÉ DE FLOR: DISCUTINDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS ENTRE JOVENS EM PORTUGAL

Cristina Ponte

Lídia Marôpo

Teresa Sofia Castro

Joana Lage

A ponto pé de flor levamos a agulha e linha atrás para depois avançar, num vaivém que confere espessura ao bordado. Uma metáfora para este capítulo. Recua ao conceito de competência mediática, dos anos 1970, antecipa competências digitais e apresenta (f)atores para essas competências no contexto português, segundo especialistas em educação, trabalho e economia, ouvidos no projeto ySKILLS¹.

1. Ir atrás: Competência mediática e comunicação emancipatória

A expressão foi cunhada por Dieter Baacke (1934–1999) na sua tese de doutoramento, *Kommunikation und Kompetenz* (1973). Professor de Pedagogia, Baacke foi pioneiro ao aproximar a Educação da Comunicação. A sua obra, relativamente pouco conhecida porque escrita em alemão, tem sido divulgada por autores como Hartmann (2010) e Trultzsch-Wijnen (2019).

¹ O projeto ySKILLS é financiado pelo programa de investigação e inovação Horizonte 2020, da União Europeia, sob o contrato de concessão n.º 870612. Agradecemos aos entrevistados portugueses o seu precioso contributo. Cf. www.yskills.eu

Para Baacke, a competência mediática integraria uma ampla educação social, que transcendia a aprendizagem escolar e os próprios meios e dispositivos tecnológicos (HARTMANN, 2010). Podia tornar-se uma comunicação emancipatória quando se associava a práticas que saíam da norma (literalmente, culturas vanguardistas, não conformistas): na senda dos movimentos estudantis de 1968, o autor fez notar como estudantes não-conformistas, vistos como menos dotados e ignorantes, se afirmavam como líderes reconhecidos pelo seu conhecimento e propostas (TRULTZSCH-WIJNEN, 2019).

A competência mediática não se aprende de uma vez por todas, exige desenvolvimento constante e beneficia de atividades de projeto (BAACKE *apud* HARTMANN, 2010). E porque as competências mediáticas incidem sobre conhecimentos marcados por contexto, o pedagogo alemão reclamava mais atenção às percepções dos indivíduos sobre objetos e enfatizava a importância da experiência (TRULTZSCH-WIJNEN, 2019).

O Quadro 1 apresenta as quatro dimensões do conceito de competência mediática. A *atitude crítica* integra capacidades analíticas, reflexivas e éticas; o *saber* envolve informação sobre o sistema e uso tecnológico; os *usos* decorrem em nível da recepção de conteúdos e da participação (uma dimensão que o autor antecipou); a *criatividade* envolve tanto inovar a partir do que existe como romper com esses contextos, ilustrando a dimensão não conformista e emancipatória avançada pelo autor.

“A principal diferença entre esta definição de competência mediática e outras é que não se limita a capacidades puramente técnicas ou críticas; também dá peso a percepções sensoriais”, destaca Christine Trultsch-Wijnen (2019, p. 167), que salienta dimensões estéticas. Nessa visão emancipatória, o indivíduo tem a capacidade de racionalizar com base na sua competência comunicativa, e a capacidade de escolher as suas experiências, num exercício de participação e de cidadania.

Recuamos aos anos 1970, avancemos agora até ao futuro para além de 2020.

Quadro 1: Dimensões da Competência mediática segundo Baacke (e.g. 1998)

<i>Atitude crítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Análise</i>: dar conta da influência mútua dos media e dos desenvolvimentos sociais; - <i>Reflexão</i>: aplicar esse conhecimento a si mesmo e às suas atitudes e ações; - <i>Juízo ético</i>: desempenho reflexivo e responsável.
<i>Saberes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Informacional</i>: conhecer o sistema mediático, identificar gêneros, usos dos dispositivos; - <i>Instrumental</i>: saber usar dispositivos e produtos mediáticos, resolver problemas.
<i>Usos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Uso</i>: em nível da recepção dos seus conteúdos; - <i>Participação</i> e interação em ambiente mediático, impulsionando esse ambiente.
<i>Design e criação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar conteúdos inovadores, que desenvolvem o que existe; - Gerar mudanças estéticas, nas rotinas de comunicação, nos padrões de uso e percepção.

Fontes: Hartmann (2010); Trultzsch-Wijnen (2019) – adaptado.

2. Ir à frente: Competências para uma cidadania digital virada para o futuro

Apontando o futuro, pesquisadores do Berkman Klein Center Research, de Harvard, destacam, conforme quadro 2, 17 áreas de “competências de que os jovens necessitam para participação plena do ponto de vista acadêmico, social, ético, político e econômico no nosso mundo digital em rápida evolução” (CORTESE *et al.*, 2020, p. 28).

Quadro 2: Áreas e capacidades que constituem a cidadania digital+

Áreas	Capacidades implicadas
Acesso digital	Ligar-se e aceder à internet, de modo individual ou coletivo.
Análise de dados	Estar consciente dos dados de fontes digitais e não digitais. Ser capaz de criar, compilar, representar, avaliar, interpretar e analisar dados.
Comportamento social positivo	Interagir com outros (tanto indivíduos como coletividades mais amplas) no ambiente digital, de um modo ético, socialmente responsável e empático.

Contexto	Estar consciente, compreender e interpretar fatores contextuais de relevância (por exemplo, fatores culturais, sociais, locais/regionais/globais) numa dada situação – com ênfase nas experiências e perspectivas dos grupos sub-representados, em termos de idade, etnia, raça, gênero e identidade sexual, religião, nacionalidade, local onde vive, nível educacional e de competências e/ou situação socioeconômica – e envolver de modo real nessa situação.
Economia digital	Pesquisar atividades econômicas <i>online</i> e <i>off-line</i> , para beneficiar de diferentes formas de capital econômico, social e/ou cultural – por exemplo ganhar dinheiro, aumentar conexões sociais, construir marcas pessoais.
Envolvimento cívico e político	Participar em questões públicas (ex: direitos LGBTQ, processos de paz, contra o discurso de ódio) e apoiar causas – usando meios digitais e não digitais – de modo a procurar melhorar a qualidade de vida da sua comunidade, do nível micro ao macro (LEVINE, 2007).
Identidade pessoal	Usar os meios (digitais) para explorar elementos de identidade pessoal e compreender como as comunidades de que faz parte configuram essa identidade.
Informação de qualidade	Encontrar, interagir, avaliar, criar e reutilizar informação (em sentido amplo, como notícias, informação de saúde, informação de ordem pessoal) de modo efetivo (PALFREY; GASSER, 2016).
Inteligência Artificial	Compreender algoritmos envolvidos em plataformas com base em inteligência artificial com que interagimos e questões éticas em torno dessas tecnologias.
Legislação	Conhecer enquadramentos, conceitos e teorias relacionadas com direitos legais em torno da internet e de outras ferramentas digitais (por exemplo, direitos de autor, uso correto de citações) e aplicar esses conhecimentos às suas atividades.
Literacia digital	Usar a internet e outras ferramentas e plataformas digitais de modo efetivo para encontrar, interagir, avaliar, criar e reutilizar informação (PALFREY; GASSER, 2016). Compreender e trabalhar em torno de problemas conceptuais em espaços digitais (CARRETERO <i>et al.</i> , 2017)
Literacia dos média	Analisar, avaliar, fazer circular e criar conteúdo em qualquer suporte mediático (impresso, audiovisual, interativo) e participar em comunidades e redes. [...] Incluem-se literacias como leitura e escrita.

Pensamento computacional	Compreender e aplicar conceitos, práticas e perspectivas computacionais: conceitos que os indivíduos usam quando programam (por exemplo, organizar uma sequência); práticas ativadas quando programam (por exemplo, experimentar, reusar, misturar); perspectivas desenvolvidas sobre si mesmos, sobre os outros e o mundo tecnológico mais amplo (por exemplo, estar ligado ou compreender o poder de desenvolver conteúdo com outros e para outros) (BRENNAN; RESNICK, 2012).
Produção de conteúdos	Produzir conteúdo (digital) com ferramentas (digitais).
Privacidade e reputação	Proteger informação pessoal online, sua e de outros. Compreender a 'pegada digital' deixada pelas atividades que pratica e as consequências a curto e longo prazo. Ser capaz de gerir de modo adequado a sua marca digital e de entender dados inferidos - novos dados que derivam da captura e análise de outros pontos de dados e de que podem resultar novos conhecimentos sobre a pessoa (VAN DER HOF, 2016).
Resiliência e bem-estar	Responder aos riscos do mundo digital relacionados com conteúdos, contatos e condutas de um modo que assegure o bem-estar físico e mental.
Segurança	Proteger a integridade de procedimentos de acesso (palavras-chave, perfis) e de dispositivos pessoais.

Fonte: Cortesi *et al.* (2020, p. 28-30) – Adaptado.

Também estas áreas estão interligadas: competências digitais que permitam aos jovens construir a sua identidade envolvem competências sociais, comunicacionais, de literacia, segurança, resiliência, manejo de privacidade e reputação. Por isso, importa contrariar o peso excessivo nos riscos (que desvaloriza oportunidades) e salientar a relevância do contexto em iniciativas de cidadania digital (CORTESE *et al.*, 2020). Quatro áreas (Economia Digital, Análise de Dados, Inteligência Artificial e Pensamento Computacional) têm estado relativamente à margem de programas, mas devem ser apreciadas pelas competências técnicas, cognitivas, metacognitivas, sociais e emocionais que demandam (CORTESE *et al.*, 2020, p. 40).

3. Aqui e agora: *Projeto ySKILLS* e competências digitais em Portugal

Olhemos então o presente, a partir de perspetivas recolhidas no projeto europeu ySKILLS. Financiado pela Comissão Europeia, este projeto, que reúne 13 países, visa fortalecer e maximizar o impacto positivo do ambiente TIC em aspetos relacionados com o bem-estar de crianças e adolescentes, estimulando a resiliência e afirmação pelo fortalecimento de competências digitais. Em seis países com níveis digitais distintos (Estônia e Finlândia: elevado; Alemanha e Portugal: médio; Itália e Polónia: baixo) foram ouvidos especialistas sobre competências digitais necessárias a adolescentes.

A auscultação nos seis países cobriu o papel da educação (formal ou informal) e transformações tecnológicas no mercado de trabalho do século XXI. Teve como base o quadro europeu de competências digitais, sintetizado abaixo.

Quadro 3: Grupos de competências digitais – DigComp 2.1.

Navegar, procurar e filtrar dados	Avaliar dados, informação e conteúdo	Gerir dados, informação e conteúdo	Interagir através de meios digitais	Partilhar através de meios digitais
Envolver-se em atos de cidadania	Colaborar através de meios digitais	Net-etiqueta	Gerir identidade digital	Desenvolver conteúdos digitais
Integrar e reelaborar conteúdo digital	Copyright e licenças	Programar	Proteger dispositivos	Proteger dados pessoais e privacidade
Fazer usos criativos	Resolver problemas técnicos	Identificar necessidades e respostas tecnológicas	Proteger a saúde e bem-estar	Identificar competências a melhorar em si e nos outros
			Proteger o ambiente	

Fonte: Carretero *et al.*, 2018.

Os especialistas portugueses entrevistados (Quadro 4), quatro da área da Educação e dois da área do Trabalho, Emprego, foram ouvidos seguindo

o protocolo ético e guião de entrevista comum a todos os entrevistados para esta tarefa.

Quadro 4: Projeto ySKILLS: Entrevistados portugueses

Francisco Machado	Psicólogo e docente universitário (ISMAI, Maia); orientador de estágios em educação e psicologia.
Liliana Silva	Professora de Filosofia; mais de 20 anos de trabalho com alunos de todas as idades, sobretudo adolescentes. Atua na rede nacional de bibliotecas escolares.
Margarida Lucas	Investigadora em Tecnologia, Universidade de Aveiro. Membro do Programa INCoDE 2030, que adaptou o quadro europeu das competências digitais para Portugal.
Paulo Dias	Psicologia e Educação. Ex-Reitor da Universidade Aberta, participou no desenho de programas de tecnologias na educação.
António Câmara	Professor de Engenharia, Universidade NOVA de Lisboa. Empreendedor, criou empresas, serviços e aplicações digitais.
José António Vieira da Silva	Economista; Ministro da Economia (2005-2009), e Ministro do Trabalho e Segurança Social (2015-2018).

Fonte: Projeto ySKILLS: Entrevistas a especialistas portugueses.

No início, os entrevistados comentaram, escolheram e hierarquizaram as competências do quadro europeu de competências digitais, que vimos acima, ou acrescentaram algumas que consideraram em falta (com fundo cinza no Quadro 5).

Quadro 5: Cinco principais competências digitais identificadas

António Câmara	Francisco Machado	J. A. Vieira da Silva	Liliana Silva	Margarida Lucas	Paulo Dias
Navegar procurar e filtrar dados	Avaliar dados, informação e conteúdo	Envolver-se em atos de cidadania	Direitos humanos	Gerir a identidade digital	Programar
Programar	Colaborar através de meios digitais	Capacitar-se ao longo da vida	Proteger saúde e bem-estar	Proteger dados pessoais e privacidade	Interagir através de meios digitais
Desenvolver novos meios	Interagir através de meios digitais	Proteger dados pessoais e privacidade	Resiliência	Avaliar dados, informação e conteúdo	Envolver-se em atos de cidadania

Proteger o ambiente	Cuidar de si e desenvolvimento pessoal	Proteger saúde e bem-estar	Net-etiqueta	Envolver-se em atos de cidadania	Colaborar através de meios digitais
Proteger saúde e bem-estar	Envolver-se em atos de cidadania	Proteger ambiente	Fazer usos criativos	Identificar lacunas em competências digitais	Partilhar através de meios digitais

Fonte: Projeto ySKILLS: Entrevistas a especialistas portugueses.

A seleção espelha a visão de especialistas com diferentes idades e perfis e que conciliam tecnologia e humanismo, numa aliança entre passado e futuro. Destacam-se competências de cidadania apoiadas por meios digitais, numa perspectiva de bem-estar e saúde individual, e numa dimensão ativista mais ampla (empatia, envolvimento na comunidade e proteção ambiental), complementadas com competências instrumentais – saber programar, estar seguro, proteger dados.

Com estas escolhas, olhemos dois eixos que recuperam contributos de Baacke e do grupo de Harvard, com que abrimos o capítulo.

3.1 Análises críticas, usos resilientes

As competências críticas, para os entrevistados, constituem um grande desafio para a educação. Destacando a reflexão e o desempenho ético como das mais importantes, Liliana Silva, professora de Filosofia, ressalta que os jovens prestam pouca atenção a questões legais como propriedade intelectual, por estarem preocupados com o reconhecimento e popularidade que conseguem atingir através das redes sociais. A pressão da cultura de pares alimentada pelos algoritmos digitais exige competência na gestão da informação pessoal e da marca digital.

Resiliência e não-conformismo, elementos da educação emancipatória de Baacke, alimentam-se de uma sólida educação social. Docente numa faculdade de ciências e tecnologia, António Câmara defende uma formação humanística, que inclua ler grandes obras e visionar filmes clássicos, de modo a promover capacidades de comunicação e de reflexão sobre a

complexidade social: *“literatura e cinema são componentes muito importantes para melhor compreendermos o mundo”*.

O investimento em competências sociais e emocionais (as chamadas *competências soft*) é defendido pelo psicólogo Francisco Machado para promover atitudes críticas, *“de modo a que crianças e jovens percebam que o que fazem online tem repercussões no mundo real”*, e façam uma gestão adequada da sua presença digital. Estas competências visam autorregulação, como controlar o tempo que passam *online*. Para Paulo Dias, competências emocionais são fundamentais para construir o sentido de *“comunidade de acolhimento”*, o comportamento social positivo que deve existir no espaço digital como existe no espaço não digital. Neste contínuo, Francisco Machado reitera também que as competências digitais não devem ser consideradas isoladas de todas as outras competências, incluindo as sociais, académicas, emocionais. Como diz, *“já não faz sentido fazer a separação entre competências digitais e não-digitais, porque elas cruzam-se na dimensão da usabilidade e integram-se num mesmo canal digital, nas interações nas redes sociais, nas pesquisas em motores de busca, na partilha de conteúdos”*. Liliana Silva vai mais longe e coloca o conhecimento de direitos humanos como a principal competência para operar em ambientes digitais.

Num país onde a média de idade dos professores roça os 50 anos, Francisco Machado refere resistências de gerações mais velhas que negligenciam oportunidades digitais por receio de que as crianças se tornem dependentes da tecnologia. Para Margarida Lucas, a proibição do uso de equipamentos pessoais como telemóveis² ou *tablets*, pela maioria das escolas, faz com que as crianças olhem para esses dispositivos apenas como meios de entretenimento, quando *“poderiam ser utilizados na sala de aula desde muito cedo como ferramenta útil para a vida escolar e para a aprendizagem, transformando-os de ameaças em oportunidades”*.

Na Educação, Liliana Silva e Paulo Dias defendem uma pedagogia mais aberta do que a que existe na maioria das escolas portuguesas. Uma pedagogia mais centrada em temas e problemas multidisciplinares, que permita transformar a aprendizagem em experiências vivenciadas pelos estudantes com recurso ao digital, referindo as orientações do Ministério

2 Designação para *telefone celular* em Portugal.

da Educação sobre o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória³. Na perspectiva do trabalho e emprego, António Câmara critica o ensino português por ser demasiado teórico, quando deveria fomentar nos estudantes a capacidade de resolver problemas e desenvolver ideias: *“A escola em Portugal deveria ensinar às crianças desde muito cedo como abordar as questões de forma estratégica e racional para fomentar uma atitude crítica”*. Para isso, o fundador de empresas de tecnologia reafirma a importância de o sistema educativo promover a empatia dos seres humanos com a natureza e até com as máquinas. A médio-longo prazo, refere, *“será esta capacidade que permitirá às pessoas não serem substituídas por robots no mercado de trabalho”*.

3.2 Saberes de qualidade, rasgos de criatividade

Saberes relacionados com a procura de uma informação de qualidade (encontrar, interagir, avaliar, criar e reutilizar) e com a segurança e privacidade (proteger procedimentos de acesso e dispositivos pessoais) foram os mais referidos. Nas palavras de Margarida Lucas, implicam *“discernir, decidir e julgar a informação que se encontra online para distinguir o que é real”*, ilustram *“a capacidade de usar qualquer tipo de tecnologia digital para aprender, trabalhar e prosperar individual e coletivamente”*. Entre os jovens portugueses, este objetivo seria em parte atingido por iniciativa individual (entre jovens que procuram tutoriais e outras fontes de informação digital), e por formações em contexto escolar, como as promovidas pela Rede de Bibliotecas Escolares, refere Liliana Silva.

Os especialistas que ouvimos divergem no modo como equacionam a dimensão instrumental, o domínio de ferramentas e aplicações para o uso pessoal e profissional em atividades específicas. Não havendo respostas adequadas por parte da escola, para Francisco Machado a capacitação técnica passaria por ser explorada de forma autónoma pelos jovens, até porque essa seria *“uma linguagem que lhes é natural e com a qual se sentem confortáveis”*. Já Margarida Lucas considera que essas competências técnicas não devem ser dadas como adquiridas nem subvalorizadas: *“a capacitação*

3 Cf. Ponte, 2020.

digital irá cada vez mais gravitar à volta do domínio das habilidades técnicas e das vantagens que se podem tirar desse conhecimento". Ambos coincidem, contudo, em notar a sobrevalorização do sucesso acadêmico, por parte de pais e professores em Portugal. Essa sobrevalorização faz com que a aquisição de competências digitais e a sua capacitação crítica, cívica e criativa, sejam relegadas para o fundo da lista de prioridades.

Além da dificuldade em garantir universalidade na aquisição de competências instrumentais, apontam-se outros desafios. Tendo em atenção o mercado de trabalho, o ex-ministro José António Vieira da Silva ressalta que existe no país uma crescente cultura de empreendedorismo e de inovação entre os mais jovens, mas falta atenção por parte das empresas à formação continuada que precisa ser vista *"como investimento decisivo e não como uma despesa"*. Para Francisco Machado esse desinvestimento é transversal. Em algumas escolas, a disciplina de Tecnologia da Informação não aborda competências digitais instrumentais: *"Apenas ensinam às crianças a fazer cópias no Word e a editar textos"*. Enquanto isso, aprender a programar é um saber destacado (Quadro 5): *"saber programação significa que se é capaz de pensar de forma lógica"*, afirma Paulo Dias.

A capacitação para o digital é incontornável, aponta José António Vieira da Silva. Para o ex-ministro do Emprego e da Segurança Social, *"o não domínio destas ferramentas coloca já hoje o indivíduo numa situação de fragilidade que pode conduzir a efeitos de exclusão em várias áreas da sua vida"*. Por isso, considera que – a um nível básico, intermédio ou avançado – as competências digitais se impõem numa sociedade digital e em mudança de forma a estimular a competitividade, a inovação e a investigação – na indústria, nos serviços públicos, ou em atividades mais tradicionais como a agricultura. Para isso, importa investir na requalificação e formação ao longo da vida, já que *"somos surpreendidos pela obsolescência de ferramentas e práticas que há dez anos estavam no topo das decisões para uma integração no mundo digital"*.

Os desafios são acrescidos quando se pensa num futuro próximo e no mercado de trabalho. António Câmara refere-se a três níveis. Em primeiro lugar, *"conhecer a gig economy, marcar presença na rede, compreender o marketing digital"*. Deste conhecimento o professor universitário passa

para o pensamento computacional: *“aprender Big Data, Inteligência Artificial, Realidade Aumentada, Realidade Virtual, etc.”*. Por fim, o terceiro nível cruza estes saberes informacionais com competências criativas: *“é aquele em que você tem de pensar como irá sobreviver e desenvolver atividades próprias, compreender como se geram ideias, como se selecionam, protegem, comunicam e financiam, como vai desenvolver um mercado e vender produtos ou serviços associados a ideias”*. Estes saberes, acrescenta Câmara, já estão presentes nos currículos escolares da Coreia do Sul e de países nórdicos.

Enquanto a inovação criativa aparece nas falas dos entrevistados, o desenho criativo enquanto habilidade promotora de mudança disruptiva (de padrões e de percepções) aparece menos realçada. Contudo, para o ex-ministro da Economia, a digitalização será um processo cada vez mais exigente e disruptivo. Vieira da Silva considera, por isso, que na cultura da inovação e empreendedorismo, o investimento em capital tecnológico e em competências digitais é um desafio que setores da economia e empreendedores *“terão que abraçar em parceria com o conhecimento e investigação produzidos nas universidades”*.

Liliana Silva destaca o pensamento criativo como uma das grandes competências *online*. Para isso, *“é preciso que os alunos tenham consciência das suas próprias ideias e consigam que as suas vozes sejam ouvidas e influenciem outras”*, numa abordagem que remete para educação emancipatória. Defende *“uma aprendizagem centrada nos alunos, onde estes sejam protagonistas”*, envolvidos *“na formulação de problemas e de hipóteses ou na escolha entre diferentes cenários e trabalho com diferentes agentes na sociedade”*.

“A ideia do professor no centro da aprendizagem precisa de ser desconstruída”, reitera Margarida Lucas. Para isso, os professores devem flexibilizar a sua intervenção pedagógica de modo a tirar partido da aptidão das crianças para as tecnologias e do acesso que estas têm, em contextos informais e domésticos, a estas novas ferramentas digitais. De forma assertiva afirma que *“é possível fazer as coisas de forma diferente”*. Assim, *“aprendizagens, competências digitais e não digitais, incluindo a criatividade, podem (e devem) ser trabalhadas em paralelo”*.

Na perspectiva de António Câmara, a escola tem um papel primordial no modo como os jovens serão capazes de ser criativos na sua reinvenção e de gerar inovação. Num mundo em que a única coisa permanente é a mudança – e onde a recente pandemia veio realçar esse caráter de imprevisibilidade – a instituição escolar passa por um processo de seleção natural. *“Um processo que opõe escolas capazes de se adaptar a um novo paradigma e as escolas que permanecem agarradas a um modelo de falsa segurança alicerçado em modelos esgotados – só as primeiras serão capazes de sobreviver”*, destaca. Na sua perspectiva, este diagnóstico é válido não só para a instituição escolar, mas também para os próprios jovens que devem ser capazes de *“criar as suas próprias ideias”*.

Numa educação virada para o futuro, *“a ideia não é ensinar uma ferramenta, é criar o ambiente para experimentar”*, remata Paulo Dias. Por isso, a par de competências emocionais e cognitivas, os jovens devem ser estimulados a *“pensar de forma inovadora, a produzir inovação e a desenvolver inovação”*. E é aí que a tecnologia digital pode acrescentar valor *“para produzir criação, para ser criativo”*.

Reflexões finais

Neste capítulo refletimos sobre competências digitais entre jovens em Portugal na visão de especialistas do país, num ponto pé de flor de contributos para considerar competências – mediáticas e digitais – que se entretete no presente. As suas falas cruzam competências tecnológicas, sociais, emocionais e criativas, ressaltam a importância de pedagogias participativas, transversais e capazes de incluir atividades digitais com base na experiência, de modo a garantir o domínio de ferramentas e aplicações para uso pessoal e profissional.

Do passado, estes especialistas portugueses apontam que permanece o desafio de garantir a universalidade do acesso e da capacitação técnica e instrumental ao longo da vida. Para o futuro, referem competências digitais do relatório da Universidade de Harvard (CORTESI *et al*, 2020) que ainda estão por explorar. E se é necessário ser resiliente para lidar

com pressões, é também preciso desenvolver pensamento computacional e criatividade para agir num contexto de instabilidade social, laboral e dinamismo econômico, aproveitar oportunidades para gerar, promover e viabilizar ideias no âmbito digital.

Referências

BRENNAN, Karen; RESNICK, Mitchel. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2012, Vancouver. *Proceedings...* Disponível em https://dam-prod.media.mit.edu/x/files/~kbrennan/files/Brennan_Resnick_AERA2012_CT.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

CARRETERO, Stephanie; VUORIKARI, Riina; PUNIE, Yves. *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, 2017. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponível em: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_(online).pdf) . Acesso em: 02 jul. 2020.

CORTESI, Sandra; HASSE, Alexa; LOMBANA, Andres; KIM, Sonia; GASSER, Urs. *Youth and digital citizenship+ (Plus). Understanding skills for a digital world*. Berkman Klein Center Research for Internet & Society, 2020. Disponível em: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/42638976/2020-03_YouthAndDigitalCitizenship%2b%28Plus%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jul. 2020.

HARTMANN, Maren. Media Literacy/Competence, Participation and Youth. Conceptual Reflections 2.0. In: OLSSON, T. & DAHLGREN, P. (eds.), *Young People, ICTs and Democracy*. Gotemburgo: Nordicom, pp. 107-126, 2010.

LEVINE, Peter. *The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens*. Medford, MA: Tufts University Press, 2007.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Born digital: How Children Grow up in a Digital Age*. New York, NY: Basic Books, 2016.

PONTE, Cristina. Cidadania e Escola no Contexto Digital. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 501-522, 2020.

TRULTZSCH-WIJNEN, Christine. *Media Literacy. Discussing Media Socialization, Agency, and the Appropriation of Media*. 2019. Habilitation Thesis (2nd PhD). Faculty of Social Sciences, Charles University, Praga, 2019.

VAN DER HOF, Simone. I agree, or do I? A rights-based analysis of the law on children's consent in the digital world. *Wisconsin International Law Journal*, Wisconsin, v. 34, n. 2, p. 409-445, 2016. Disponível em: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/58542/S_van_der_Hof_-_I_AGREE._._._OR_DO_IoeIoe.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 jul. 2020.

7 PERCEPÇÕES DE CONSTRANGIMENTOS SOCIAIS NO USO DE TELEFONES CELULARES EM ESPAÇOS/CONTEXTOS DE SALA DE AULA¹

José Carlos Ribeiro

Paulo Victor Sousa

Admari Cajado

A amplitude do telefone celular como fenômeno sociotécnico faz com que esse dispositivo proporcione efeitos variados em diversas esferas do cotidiano, considerando a sociabilidade, a economia e mesmo a própria cultura em linhas gerais (CASTELLS *et al.*, 2007; LING, 2004). Diante disso, e tendo em vista que a juventude é comumente apontada como um grupo etário de grande sensibilidade às influências das novas tecnologias de comunicação na composição de suas práticas rotineiras e atividades diárias (HJORTH, 2009), consideramos a necessidade de compreensões mais consistentes sobre os usos de tais dispositivos na atualidade. Ainda que o celular, enquanto dispositivo móvel e portátil, seja apontado como facilitador de acesso ou mantenedor de conexão constante, o mesmo apresenta interveniências no cotidiano nem sempre apreciadas pelo viés acadêmico-científico.

Assim, com o foco específico no uso do aparelho celular em espaços públicos de sala de aula, apresentamos uma análise sobre como jovens universitários percebem as suas vivências sociais nestes espaços híbridos de comunicação, ressaltando as estratégias utilizadas para lidar com a presença de possíveis constrangimentos sociais nessas situações. A hibridização, nesse

¹ Este texto é produto de uma pesquisa desenvolvida com o apoio do CNPq - Edital Universal - CNPq nº 14/2014 - Processo: 449466/2014-4.

cenário, ressalta a interconexão entre ambiências eletrônicas e espaços físicos, além da potencialidade de acesso a informações e pessoas em outros contextos, por meio do acesso à internet ou das demais funcionalidades do aparelho.

Os resultados aqui apresentados servem não apenas para incrementar uma leitura sobre como o uso dos aparelhos celulares são percebidos pelos utilizadores, como também são úteis para a análise de novos cenários tecnológicos em potencial, especialmente em relação a ambientes conectados (Internet das coisas) e cidades inteligentes. Uma vez que novas tecnologias trazem consigo disrupturas e ajustes interacionais, os apontamentos aqui realizados podem servir de base para futuras investigações relacionadas a esses novos aportes, especialmente quando se observam estratégias ligadas ao comportamento em lugares públicos nessas situações.

1. Espaços físicos, situações e ajuntamentos

Uma vez que não vivenciamos qualquer coisa como um esfacelamento do espaço (a despeito do muito que já foi dito sobre a internet e seu poder de desterritorialização), as interações ainda ocorrem presencialmente, mesmo que muitas delas sejam mediadas por dispositivos eletrônicos. E, como tais, necessitamos de normas e acordos, sejam explícitos ou não, além de adequações sociais relativas às diversas situações e contextos específicos.

Em contextos de interação, uma das maiores premissas é a fuga de constrangimentos dentre os presentes (GOFFMAN, 2010; 2011). Essa noção é compreendida por uma sustentação de situações, pensadas em geral de formas imediatas. Contudo, com amplas adoções de dispositivos eletrônicos, especialmente celulares, novas condutas, normas sociais e práticas diversas acabam por se constituir, as quais podem dizer respeito a contextos, a práticas ou a funcionalidades de tais aparelhos.

Além disso, há de se considerar como a convergência entre mobilidade e comunicação obtida com os dispositivos comunicacionais móveis, especialmente o celular, proporciona a vivência em camadas múltiplas de informação e interação, facilitando a proximidade e a participação individual em círculos e contextos diversos de relações sociais. Seja por meio de

serviços de mensagem ou aplicativos de redes sociais digitais, as pessoas, com seus celulares às mãos, quase nunca estão simplesmente presentes face a face, mas se encontram em interação com outras, via aparelho. Isso significa que as situações sociais não apenas se remetem aos encontros físicos e imediatamente perceptíveis, mas, sobretudo, inter cruzam-se tendo em vista a manutenção de fluxos comunicacionais – algo como uma conversação perene e não necessariamente localizada com especificidade.

Essa simples consideração nos leva potencialmente, por exemplo, a questões sobre como as conversas são continuadas, retomadas ou finalizadas tendo em vista a característica da mobilidade do dispositivo mediador (o celular) e as suas diversas modalidades de conversação (telefonia, texto, envio de áudio, redes sociais diversificadas etc.). A gestão dessa troca de dados acaba por ser uma habilidade que, considerando as situações imediatas (encontros presenciais, conversas face a face, reuniões físicas de naturezas diversas, dentre outras) e as particularidades associadas a contextos/ espaços específicos (formalidades comportamentais em salas de aula, igrejas etc.), pode ou não gerar desconfortos ou inadequações, seja por interrupções, quebras de regras habituais ou simplesmente pela falta de atenção mais focada às conversações efetivadas na modalidade fisicamente presencial.

Levando em consideração essas breves digressões, o ponto de partida deste trabalho está situado na perspectiva do interacionismo simbólico, especialmente nas leituras de Erving Goffman sobre como buscamos vivenciar papéis em sociedade e agir publicamente a partir dessas escolhas. A obra de Goffman não trata especificamente de interações mediadas, mas, ainda assim, serve de base para diversas observações e análises atuais sobre como interagimos e atuamos em sociedade.

Uma definição inicial para nosso estudo se dá quanto àquilo que é compreendido como situação. Na perspectiva proposta por Goffman (2014), situação é um território de natureza espaço-temporal que abarca reuniões entre os atores envolvidos numa interação. Essas “reuniões” localizadas nas situações são tratadas como ajuntamentos, ou seja, encontros temporários entre pelo menos dois atores, os quais interagem nos limites da percepção imediata, tendo em vista aquilo que é possível de ser percebido no contexto/ espaço vivenciado sem outros recursos para além do próprio corpo.

As situações, em sua perspectiva, têm qualidades materiais, concretas, lidando com arranjos literalmente físicos (paredes, por exemplo) que arregimentam regiões de atuação, nas quais os “atores” precisam dar atenção (ou propositalmente ser desatenciosos) às interações ali transcorridas. As situações, assim, dão lugar a cenas, e os indivíduos ali situados seguem regras conforme os papéis que tocam.

Uma das principais ênfases de Goffman se dá em relação à manutenção da situação, a qual é, em geral, um objetivo sempre em ocorrência nas interações face a face. Manter a situação significa sustentá-la, impedir que ela se desfaça, traçando as condutas apropriadas para tanto. Estar fisicamente presente num ajuntamento, por exemplo, pode não ser o suficiente para que haja ali uma situação adequada entre os atores próximos, o que nos leva a atitudes e falas específicas. Isso significa, portanto, que alguma prontidão e disponibilidade seja demonstrada com clareza para os demais indivíduos, de modo que não reste dúvida da participação de determinada pessoa naquele encontro e naquele contexto específico (GOFFMAN, 2010).

Baseado em parte no trabalho de Goffman, Meyrowitz (1985) buscou problematizar tais considerações básicas, compreendendo, a partir de meios massivos como TV e rádio, como outras tecnologias de comunicação poderiam interferir nas situações, considerando que interrupções e novas condições midiáticas seriam constantes no cotidiano. Meyrowitz, dessa forma, ressalta que nossas interações não seriam mais focadas na imediaticidade com o interlocutor, mas que muitos outros fluxos comunicacionais potencialmente desestabilizariam as interações, causando rupturas nas situações, nos ajuntamentos e nos contextos, ou nos levando a novos arranjos interacionais.

Esse fluxo comunicacional tratado pelo autor, assim, vai além do cenário formatado materialmente indicado por Goffman. Meyrowitz (1985), portanto, argumenta que haveria muitos outros elementos a interferir nos processos interacionais, ressaltando que padrões de informação são mais importantes que paredes e impedimentos de circulação corporal. De certa forma, Meyrowitz antecipou, em meados dos anos 1980, um cenário que viria a se constituir e se popularizar apenas na década seguinte, jogando por terra noções que acentuavam as separações das interações eletronicamente mediadas das imediatas.

Ainda que de grande contribuição quanto às relações entre comunicação, interação e espacialidade, a discussão realizada por Meyrowitz (1985) adota uma postura de morte geográfica, como se as mediações eletrônicas pudessem superar quaisquer dificuldades impostas pelo espaço e pelas estruturas físicas. Essa noção é criticada, por exemplo, em Moores (2012), que busca mostrar que a perspectiva de Meyrowitz subestima os significados da localização física e das influências sociais do local, além de considerar que os próprios arranjos midiáticos também podem ser tratados como lugares. Efetivamente, podemos ter alguma consideração sobre como redes sociais (Facebook, Instagram, dentre outras) são vistas como lugares (por toda sua carga de significação e historicidade para os atores ali envolvidos), assim como também o próprio lugar físico em que nos encontramos traz algo de único diante das funcionalidades do aparelho celular.

Essa disposição espacial-contextual-situacional coloca o aparelho celular tanto como um mediador de relações como um elemento interveniente nos processos de vivências e construções de normas de condutas. Pensar no celular como um dispositivo de funcionalidade espacialmente contextualizado, apenas, parece-nos gerar uma lacuna de compreensão sobre os atravessamentos que ele pode dispor. Dessa forma, o contexto da situação importa, mas é necessário lembrar que outros contextos (e outras situações) são também vivenciados por quem utiliza o equipamento. Para Moores (2012), tal entendimento é algo que falta na perspectiva de Meyrowitz, quando este não considera que comunicações e interações mediadas são dotadas de atravessamentos e ressignificações, mais do que simplesmente um transporte da mensagem e uma supressão dos impedimentos geográficos. Esse ponto acaba sendo crucial para nossa abordagem, uma vez que estamos interessados em compreender o modo como as pessoas percebem a utilização de aparelhos celulares *nos* espaços/ contextos de salas de aula, com quais complicações elas se deparam e quais as estratégias utilizadas para contorná-las. Essa inquietação coloca o celular não apenas como reagente, mas como elemento interveniente nas situações e interações ali transcorridas. Essa compreensão não nega as formas como dispositivos digitais podem dialogar com a localização física ou com as

demais pessoas no entorno, apenas busca focar nos constrangimentos sociais percebidos que o uso do aparelho móvel pode acarretar quando utilizado em contextos públicos, no caso em espaços/contextos de salas de aula, especialmente tendo em vista o seu potencial como elemento de ruptura (ou transformação) das situações. Nossa investigação contempla, assim, não apenas um uso comunicativo e interacional do celular, mas uma utilização ampla de seus recursos e as consequências em termos de normas socialmente aceitas. Tal busca traz à tona uma compreensão do aparelho celular como objeto cultural imbuído de considerações e potencialidades simbólicas, especialmente tendo em vista seu caráter móvel e portátil.

2. Método

Os dados aqui apresentados fazem parte de um estudo mais amplo com jovens universitários brasileiros. De cunho qualitativo e exploratório, essa pesquisa buscou suprir a lacuna de estudos sobre as particularidades sociais e comportamentais dos jovens associadas com as formas de usos e apropriações singulares dos dispositivos móveis no cotidiano. Ao todo, participaram da pesquisa 120 jovens universitários, de seis cidades da região nordeste do país, conforme detalhamento da Tabela 1:

Tabela 1. Amostra utilizada para a análise

Cidade	Universidade	Participantes
Salvador/BA	UFBA	20
Cachoeira/BA	UFRB	20
Aracaju/SE	UFS e UNIT	20
Itabaiana/SE	UNIT	20
Fortaleza/CE	UFC	20
Quixadá/CE	UFC	20
	Total	120

Os participantes foram acessados em uma amostragem por conveniência. Dentre os 120 participantes, 61 eram do gênero masculino e 59 do gênero feminino. O recorte etário variou entre 18 a 25 anos.

Após as devidas explicações sobre os objetivos da investigação e a garantia do sigilo da identidade no tratamento das informações, foi solicitado aos participantes que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, associado à pesquisa. Os dados foram coletados através de entrevistas estruturadas, com duração entre 25 a 35 minutos, e examinados por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) com base em sistemas categóricos previamente propostos, buscando a detecção de aspectos e indicadores qualitativos que viabilizassem a compreensão das percepções construídas pelos participantes sobre os usos dos dispositivos.

Nos depoimentos dos entrevistados, ressalta-se o uso do celular em espaços/contextos diversos e o julgamento da adequação ou não deste uso em face dos possíveis constrangimentos decorrentes dele. Ao longo das entrevistas, os informantes organizaram e agruparam, sem interferência dos entrevistadores, alguns espaços/contextos considerados inadequados quanto ao uso, tais como: salas de aula, palestras, espaços de teatros, cinemas, bibliotecas, funerais, igrejas, cerimônias religiosas, transportes públicos, ruas, bancos, ambientes jurídicos, ambientes de trabalho, reuniões familiares, hospitais e consultórios médicos. Neste texto, dirigimos nossa análise para o espaço/contexto mais destacado por nossos entrevistados: o das salas de aula.

3. Resultados e discussão

Sobre as possíveis situações de constrangimentos relacionados ao uso livre dos telefones celulares, os dados mostram que as pessoas costumam apresentá-las associadas não exatamente a alguns lugares de uso, mas, sobretudo, aos possíveis interlocutores presentes fisicamente nestes espaços, sob alegação de atitude de respeito, principalmente às práticas interacionais acordadas entre eles. Nesta situação, o celular, enquanto dispositivo móvel e portátil, mesmo que apontado como facilitador de acesso ou mantenedor

de conexão constante, é também apresentado como agente interveniente no processo interacional face a face.

A partir dos dados obtidos, nota-se que os entrevistados contemplam em suas falas os seguintes aspectos associados aos espaços/contextos de sala de aula: (1) as justificativas para o não uso dos celulares; (2) as justificativas para o uso; e (3) as estratégias adotadas para o uso no contexto. Tais aspectos são apresentados nas seções seguintes.

3.1 Justificativas para o não uso

Dentre os entrevistados que se dizem constrangidos com a utilização dos celulares em espaços/contextos de sala de aula, as justificativas citadas para o não uso foram: desvio de atenção própria e dos demais presentes; desrespeito, falta de educação, deselegância; desconforto no infringimento de normas sociais; e manutenção da discricção. O que se depreende a partir das respostas obtidas é que a necessidade de respeito a quem fala ou expõe suas ideias nesses espaços/contextos não pode ser “quebrada”.

Numa reunião de trabalho, em sala de aula, têm certos lugares que a utilização do celular, mesmo sendo ligação emergencial, acaba se tornando uma falta de educação; dentro duma igreja, alguma coisa assim, que você tem que tá focado em outra coisa. Eu acredito que, por educação você deve, ao menos nesse período, nesse curto período de tempo, você deve ali desligar seu celular, botar no silencioso e pelo menos por aquele tempo, deixar pra dá aquela ligada depois e se comunicar depois (Informante 113).

Uma parte significativa dos entrevistados concorda com esta justificativa, ou seja, reforça a necessidade do cumprimento das normas e dos acordos sociais constituídos, sejam explícitos ou não, e que o desrespeito a eles pode causar situações constrangedoras pelas possíveis perturbações associadas, seja por conta das interrupções de fala de quem está expondo algo, pelas quebras da concentração dos demais ou pelas perdas de atenção focadas inicialmente na interação presencial.

Boa pergunta... constrangido... assim, quando eu tô em alguma palestra, alguma aula, eu evito usar o celular porque eu sei que pode tá atrapalhando alguém, a concentração até de quem tá ministrando ou palestrando, é geralmente isso (Informante 2).

Observa-se também que, nas situações relacionadas aos espaços/ contextos de sala de aula, uma das causas de inadequação do uso do celular apontadas ocorre por conta da comum (ou esperada) exigência do professor, enquanto figura institucionalmente constituída de poder neste espaço/contexto, de que tal comportamento de restrição de uso seja adotado.

Na aula, eu falei que eu... antes, durante o intervalo e depois, né? Porque eu acho que... me atrapalha na questão de aprender, e me incomoda do professor [risos] me ver utilizando o celular, tipo é como se fosse um desrespeito (Informante 3).

O respeito e a consideração a outras figuras, institucionalmente constituídas de poder em outros espaços/contextos, como juízes, chefes de trabalho e autoridades religiosas, também foram citados. O que se percebe é que, independente dos conteúdos das mensagens circuladas, a simples presença destas figuras, tal qual a do professor no espaço/contexto de sala de aula, parece exercer uma intimidação para que a quebra de regras ou acordos sociais não aconteça.

Além da relação de respeito a esta figura do professor, nota-se a preocupação com o direito de escuta e atenção do(s) outro(s), associando o constrangimento não apenas à presença de alguém hierarquicamente superior, mas à presença de tantos outros que buscam o silêncio do local e se encontram igualmente em esforço de concentração.

Dentro da sala de aula, né? Porque realmente é uma questão de falta de respeito com os colegas e com o professor. Dentro de palestras, também pelo mesmo motivo, por falta de respeito e também porque você perde o foco (Informante 27).

Por conta disso, as expectativas e exigências sociais costumam ser de comportamentos de silêncio por parte de quem escuta e participa da situação nestes espaços/contextos. Desse modo, mesmo que não seja utilizado para a circulação de mensagens de voz, o uso do celular é percebido como possível gerador de incômodo para os demais, ou seja, como possível elemento interveniente no processo de disrupção das situações interacionais configuradas.

Os informantes também reforçam a crença de que estar em um espaço/contexto de sala de aula é uma questão de escolha da pessoa e não uma imposição ou convite eventual. Sendo assim, desviar a própria atenção neste momento soa como um “boicote” a si mesmo.

Eu fui pra uma palestra, eu tô ali pra assistir a palestra e pra ouvir o que a pessoa tem pra falar e não pra ficar olhando no celular. Aí você pode dar uma olhada, ver a hora assim, dá uma mexida assim, tipo eu fui em uma palestra que era falando sobre internet, aí a pessoa falou “procurem não sei o quê”, aí eu peguei o celular, foi a única hora que eu peguei, mas eu acho que é porque tem essa questão da falta de respeito mesmo (Informante 18).

Acho inapropriado [risos] os lugares que eu disse anteriormente: sala de aula e cinema, por um pacto social mesmo, tipo você está em um ambiente para uma determinada função que não é de estar ao telefone, e isso implica em atrapalhar aquele objetivo que você tem que é: assistir um filme, assistir uma aula, enfim (Informante 81).

A maioria dos informantes afirma deixar o celular desligado quando imerso nestes espaços/contextos, a fim de evitar a “tentação” de olhar o dispositivo, criando interrupções; ou seja, percebendo o celular como um possível promotor de ruptura e/ou transformação das situações.

Em sala de aula, às vezes, às vezes a gente acaba usando também [risos] e... assim, consultório médico já não utilizo porque, por exemplo, na sala de aula... a gente

acaba prestando a atenção no conteúdo e tudo então, não é adequado pra... pra gente tá mexendo no celular e acabar se desconectando da aula (Informante 9).

Nestes casos, a discussão sobre a utilização do dispositivo no espaço/ contexto público da sala de aula, mesmo para uso privado, quer seja feito de forma discreta ou não, evidencia não necessariamente a preocupação com o teor da conversa/ interação mediada, mas a dificuldade em administrar, com concentração suficiente, os dois contextos interacionais. Isto é, são muitos aspectos a serem administrados pelo usuário concomitantemente.

Cara, geralmente em reuniões, locais de trabalho, quando você tá em aula, mas depende muito do professor, a não ser que o professor esteja explicando alguma coisa realmente muito chata, é interessante que você não utilize e... locais... pouco convidativos à utilização do celular, tipo... locais que eu digo, na rua. Porque muitas vezes a pessoa tá passando alguma informação e o celular distrai, então, é complicado assimilar duas coisas ao mesmo tempo (Informante 1).

Nos outros locais é de boa, mesmo porque espera-se que... às vezes no trabalho ou na faculdade espera-se que a pessoa às vezes esteja fazendo outras coisas. Só por você tá lá olhando a tela mesmo que ninguém esteja vendo, mas dá a impressão que... você tá fazendo uma coisa bem nada a ver e não tá prestando a atenção nesse momento (Informante 107).

Observa-se que não se trata exatamente de proibição explícita de uso, mas sim do acolhimento das regras sociais convencionadas nestes espaços. Os interlocutores mostram-se conscientes destas regras ao mesmo tempo que se apresentam inclinados, em sua maioria, a transgredi-las, deflagrando um conflito interno entre o uso ou o não uso deste recurso em meio às situações.

Em todos os casos, nota-se que os entrevistados veem a interação ocorrida via celular como secundária em relação à interação face a face, independentemente de quem seja o seu interlocutor do outro lado da linha.

Para os que alegaram constrangimento nesta situação, não há prerrogativa e justificativa para uso dos dispositivos móveis.

3.2 Justificativas para o uso

Apesar de reconhecer os incômodos gerados, houve uma parte significativa dos entrevistados que afirma usar o dispositivo em espaços/ contextos de sala de aula. Há também aqueles que usam sem qualquer constrangimento e não veem problemas no uso do celular, desde que seja feito com discrição. Dentre as justificativas para os usos, os entrevistados citam: dificuldade em ficar algum tempo longe do aparelho; consulta a informações disponíveis 24 horas; prerrogativa de uso porque o professor também utiliza o dispositivo durante o contexto; e desvio de atenção intencional.

É curioso observar que a acessibilidade constante oferecida pelos dispositivos torna seus usos “tentadores”, sendo, portanto, um desafio manter-se longe deles. A partir disso, justificativas para «driblar» convenções e ceder aos usos são construídas.

Ah sei lá, tipo acontece... é chato eu sei, é até falta de educação, mas por exemplo: palestras, aulas, você tá ali de saco cheio, tá voando, não tá conseguindo se concentrar... Justamente por causa do celular, né? Eu não consigo me concentrar direito, eu fico lá pensando: “meu Deus, tenho que olhar o que tá acontecendo?” Eu preciso ligar aqui o 3G, olhar se tem mensagem e tal. Nessas situações que você, entre aspas, “não deve utilizar o celular”, tipo eu fico naquela noia, tipo quero usar o celular, vou usar o celular, mesmo que achem ruim, mesmo que achem que é falta de educação, entendeu? Mas eu faço isso de um modo mais maneirado nesses, nesses momentos, nessas situações, mas ainda assim eu faço (Informante 5).

As utilizações dos celulares nestes espaços/contextos de sala de aula não estão necessariamente voltadas para os usos de chamada de voz e de

mensagem. Há de serem lembradas as múltiplas possibilidades de uso do celular além do estabelecimento de relações interpessoais à distância, como a utilização para pesquisas rápidas ou para organização de compromissos pessoais. Sendo assim, a sua participação na vida cotidiana se apresenta cada vez mais requerida pelos usuários, visando o exercício de atividades diversas.

Embora alguns informantes sinalizem a dificuldade de dividir atenção, outros não veem problema em fazer uso do celular nesses espaços/contextos, ainda que de forma pontual e rápida. Quanto à natureza do uso, os informantes não se referem apenas às chamadas de voz, mas também às consultas a *sites* de pesquisa para tirarem dúvidas ou mesmo verificarem alguma informação citada na própria aula/palestra.

Note-se que ainda assim, apesar da justificativa para o uso ser de forma contextualizada e adequada à postura investigativa de checar uma informação na internet, os espaços/contextos de sala de aula não deixam de ser considerados possivelmente inadequados, uma vez que as especificidades do ambiente podem não ser favoráveis à permissão de uso durante a situação vivenciada.

Cara, dos lugares que eu tenho ido, eu não sei se o mais inapropriado seria uma sala de aula, mas sendo que hoje em dia você já meio que usa ele quase que em interação com o que, às vezes, um professor está falando. Assim, você já faz uma pesquisa, já faz um negócio. Mas aí também é muito de onde que você está sendo educado, como é que é a cultura ali, se vai deixar, se é uma faculdade, se é um ensino ali de umas crianças mais novas, que às vezes vai usar para dispersar, para alguma coisa (Informante 80).

Outro ponto importante é a lembrança, por parte de alguns informantes, de que os eventuais constrangimentos podem ser derivados do uso indevido, de acordo com as normas sociais da situação, tanto por parte dos alunos, quanto pela figura de referência, no caso o professor. Ou seja, o possível acordo social de atenção plena é quebrado por um dos interlocutores que, em tese, deveria servir de exemplo para os demais. Tal situação pode

levar a uma interpretação de que há, portanto, uma “autorização” velada para o uso por parte dos jovens.

Na sala de aula, por mais que seja um momento onde se espera que não se use o telefone celular, muita gente, inclusive o professor, utiliza o aparelho. Então, eu me sinto constrangida nesses dois momentos (Informante 64).

Em sala de aula eu ficava muito constrangido, mas agora que os professores começaram a usar, eu também uso (Informante 73).

Nota-se que mesmo quando o uso do dispositivo é feito por uma figura de referência, como um professor, os relatos apontam ainda um estranhamento entre os respondentes. Ou seja, os acordos parecem ser uma exigência para ambos os lados, e todos interagentes deveriam, por regra geral, se mostrar propensos a respeitá-los.

Os informantes entendem também que “quebrar” o andamento da aula para o uso do celular se assemelha a qualquer outra forma de distração, e a implicação disso é o desvio de atenção. Na tentativa de se munir de justificativa para usar o celular sem o conflito interno do constrangimento derivado da possível “quebra” de atenção, alguns entrevistados alegam que a responsabilidade de manutenção da interação face a face em espaços/ contextos de sala de aula é exclusiva do professor.

Ai gente, qualquer canto que tenha, tipo, que seja, que, sabe, cinema ou então uma palestra, assim, uma coisa de que a pessoa tá falando ali na sua frente e você pegar o celular, ou então num teatro ou numa qualquer coisa assim, ou então na, como eu já falei, na hora da aula de um professor que se esforce, né? Que, professor que não se esforça, que não, que não dá aula, não tem porque a gente ficar prestando atenção (Informante 18).

Nesta linha de justificativa, se o celular está sempre à mão, cabe ao interlocutor da interação física, principalmente se for uma figura de

referência, ser mais atrativo que os outros estímulos (sociais ou não) relacionados ou derivados do uso do dispositivo. Neste caso, o que se evidencia é que o usuário, enquanto interlocutor, parece se eximir de qualquer responsabilidade na manutenção da interação.

3.3 Estratégias adotadas para o uso no contexto

Cada vez mais o uso dos celulares passa a ser uma atividade rotineira nos espaços sociais. Alguns contextos sociais de interação, no entanto, ainda soam inadequados, mas não o suficiente para coibir o uso e para minimizar o efeito constrangedor. Para lidar com estas situações, os informantes relataram as particularidades e as estratégias comumente utilizadas para contorná-las.

A principal particularidade apontada pelos respondentes diz respeito às estratégias utilizadas para atender à demanda de uso do celular sem enfrentamentos e transgressões diretas às convenções interacionais previamente estabelecidas. Nos relatos, as estratégias de uso nos espaços/ contextos de sala de aula indicadas foram basicamente duas: afastamento do local para atender a ligação e uso do dispositivo no modo silencioso.

Apesar de citarem o constrangimento, a falta de respeito, dentre outros, a maioria dos entrevistados utiliza seus celulares em espaços/ contextos de sala de aula, mas com a preocupação de não perturbar a ordem do silêncio do lugar e não promover a desconcentração das pessoas. Outros afirmam não tocarem no aparelho durante a aula, deixando-o desligado.

Na situação de necessidade de atendimento a alguma chamada de voz, a saída dos espaços/ contextos de sala de aula para atendimento da ligação foi a mais recorrente estratégia relatada, isso na ocorrência habitual de se deixar o celular ligado durante a situação. Neste contexto, os entrevistados afirmam deixarem o dispositivo em modo silencioso, minimizando o barulho no lugar e a ocorrência de possíveis chamadas de atenção para si.

Acho que só sala de aula mesmo, é. Porque, se o professor vai tá lá falando, vai interromper a aula, né? No caso, se você tiver que falar alguma coisa, se o celular tocar, você coloca no silencioso vai pra fora e atende (Informante 120).

Os entrevistados que se sentem constrangidos também comentam que não apenas as mensagens de voz atrapalham a aula, mas qualquer manuseio do aparelho pode afetar a situação.

Pela questão do respeito, como tem certos lugares que tipo... muito barulho, muito, ou se for questão de ligação, questão do barulho e você pode acabar atrapalhando. E, às vezes você tem que tá prestando atenção no que tá acontecendo ali, então, também, mesmo que o uso do celular não seja pra ligação, pode também acabar, você não tá ali focado no que tá fazendo, então (Informante 13).

Sendo assim, as mensagens de texto em modo silencioso ganham destaque, uma vez que parte significativa dos usuários afirma utilizá-las para minimizar as quebras na interação face a face.

É, mensagens, porque eu não preciso estar com o telefone à vista, e nem, nem preciso fazer barulho, então eu acho que texto, mensagem de texto é, é melhor opção pra não, pra não fazer, como eu disse, não atrapalhar o discurso de uma pessoa, uma explicação (Informante 112).

Diante desse quadro de características apontadas, o que parece estar em curso é um processo gradativo de adaptação e “regularização” das condições de uso dos dispositivos, no qual os usuários começam a testar novas condutas, normas sociais e práticas diversas. Assim, o que antes poderia ser simplesmente censurado como falta de etiqueta, como ter que atender a uma ligação ou responder a uma mensagem de texto durante uma interação física presencial, parece seguir, em tempos atuais, uma tendência à naturalização de novas práticas, de novos comportamentos.

Conclusão

As entrevistas efetuadas para esta pesquisa dão conta de procedimentos que as pessoas buscam realizar para contornar situações potencialmente

constrangedoras quanto ao uso do celular em espaços públicos, seja por proibições explícitas do celular, seja por entendimento implícito de sua não utilização. De modo geral, os entrevistados concordam que necessitamos de normas e acordos sociais, além de adequações relativas às diversas ocasiões específicas, sobretudo em contextos de hibridização, nos quais se coapresentam interações presenciais físicas e mediadas. Neste sentido, parece não haver uma regra maior de proibição ou liberação desse dispositivo comunicacional, o que nos leva, conseqüentemente, a leituras contextuais de adequação.

De qualquer forma, não se assume *a priori* um papel de desestabilização das relações e das interações sociais em geral atribuída ao celular. Visões que tratam a tecnologia e seus aparatos a partir de uma perspectiva insalubre se apresentam, em geral, bastante reacionárias a inovações e a rupturas paradigmáticas e muito pouco abertas a experimentações. As falas de nossos entrevistados nos levam a entender que os constrangimentos interacionais promovidos pelo celular não se encontram automaticamente a ele anexos, mas que seriam, efetivamente, circunstanciais. Quando questionados sobre o porquê de evitar o uso do celular em espaços públicos, os estudantes entrevistados levantam pontos importantes relacionados à polidez, pactos temporários e atitudes maduras, as quais seriam reflexos de escolhas individuais. As decisões de uso ou não utilização seriam, assim, espacial e temporalmente contextualizadas.

Curiosamente, diferente daquilo que se propaga popularmente como uma simbiose natural de novas gerações com a tecnologia, os jovens entrevistados apontam que as interações transcorridas ao celular se configuram como secundárias em relação àquelas de natureza face a face, o que nos sinaliza a um só passo que haveria uma forma primordial de interação e que habilidades sociais e competências técnicas precisariam ser aprendidas para o bom andamento das situações sociais. Igualmente, suas falas indicam que há preocupações recorrentes em manter uma boa sustentação das situações, mesmo quando não há diálogo direto entre as partes (como numa palestra, por exemplo), o que esfaca as perspectivas que buscam sublinhar um suposto caráter alheio ou *blasé* dos mais jovens. Daí se depreende criticamente que observações sobre supostos isolamentos

ou não conversações entre as pessoas não fazem sentido no cenário de conexão generalizada em que vivemos: os jovens não apenas buscam dar atenção ao que lhes diz respeito num contexto de proximidade física, mas também ficam em contato com outras pessoas ou procuram por informações momentaneamente por meio do celular, tendo o cuidado, contudo, de não criar dificuldades de sociabilidade em ocasiões de atenção focada.

Neste sentido, vale atentar para a grande dificuldade dos usuários revelada na pesquisa: a demanda de uso do celular sem criar quebras interacionais, nem mesmo ferir as convenções previamente estabelecidas e prejudicar a dinâmica social estabelecida naquela situação. Existe a compreensão de que o aparelho está ligado a redes (de telefonia, de dados móveis, de *wi-fi* etc.), mas ele não é visto como algo a dirimir automaticamente todas as atenções do indivíduo. Percebe-se, assim, que os usuários se adaptam e regularizam as condições de uso dos dispositivos de modo a minimizar os possíveis conflitos denominados, genericamente, como falta de educação ou de respeito.

As respostas obtidas também mostram que as estratégias de uso são variadas, a depender dos objetivos momentâneos. Por exemplo, por um lado é recorrente a substituição de chamadas de voz por mensagens escritas, algo que pode funcionar como uma saída em contextos como a sala de aula; por outro lado, não se aplica a outros espaços/contextos, como no cinema e teatro, devido à baixa luminosidade no ambiente em contraste com aquela emitida pelo dispositivo. Ainda assim, contudo, os usuários testam novas condutas, e normas sociais e práticas diversas acabam por se constituir diante de tais cenários, as quais podem dizer respeito a contextos, a práticas sociais ou a funcionalidades de tais aparelhos. Os entrevistados exemplificam tais pontos com uma utilização rápida do aparelho fora daquele espaço confinado ou com o simples silenciamento do mesmo, embora haja a constatação de que qualquer manuseio é uma desatenção em potencial.

De modo geral, frisa-se que as observações aqui discutidas se remetem a uma tecnologia e a um conjunto de práticas sociais já amplamente disseminados, cujas decorrências já são em parte conhecidas – embora

nem sempre com acuidade científica. Não se encontra, no discurso dos jovens, uma compreensão *a priori* de valores absolutos em torno dos espaços, das práticas ou dos dispositivos, mas sim uma construção social de novas experiências e novos significados. Para trabalhos futuros, os apontamentos feitos neste texto podem ser úteis tanto para pesquisas que lidem com questões ligadas à educação quanto para aquelas que busquem se focar em novos dispositivos tecnológicos.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CASTELLS, M.; FERNANSEZ-ARDÈVOL, M.; QIU, J.; SEY, A. *Mobile communication and society: a global perspective*. Cambridge: MIT Press, 2007.
- GOFFMAN, E. *Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOFFMAN, E. *Rituais de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HJORTH, L. *Mobile Media in the Asia-Pacific: Gender and the Art of Being Mobile*. Abingdon: Routledge, 2009.
- LING, R. *The mobile connection: The cell phone's impact on society*. San Francisco, CA: Morgan Kaufman, 2004.
- MEYROWITZ, J. *No Sense of Place: The impact of electronic media on social behavior*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MOORES, S. *Media, Place and Mobility: Key Concerns in Media Studies*. London: Palgrave MacMillan, 2012.

8 LA SEXUALIDAD DE LOS ADOLESCENTES Y LOS ENTORNOS DIGITALES

Pablo López Gómez

Antes de empezar a desarrollar algunas ideas que surgidas de nuestra investigación sobre el tema – a propósito de algunas confirmaciones y discusiones que tenemos con el acumulado internacional sobre la cuestión de la socialización sexual de los adolescentes y su interconexión con las redes sociales –, quisiera presentar un poco desde qué lugar institucional surgió la investigación que, con un representatividad considerable (+/- 5% de margen de error) de todos/as los adolescentes de Montevideo y Zona Metropolitana, nos describe cómo están viviendo su sexualidad los adolescentes en los entornos digitales.

La investigación se llevó adelante desde el programa “Género, sexualidad y salud reproductiva” de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) en Montevideo. Este programa, antes llamado “Cátedra Libre”, fue uno de los primeros grupos académicos de Uruguay (de todas las disciplinas de la Universidad, no solo de la Psicología), que se dedicó a investigar sobre género y sexualidad y cumplió, en 2019, 20 años de existencia. Llegó 50 años después de escrito *Le deuxième sexe* (DE BEAUVOIR, 1949) y 23 años después de *Histoire de la sexualité* (FOUCAULT, 1976), para poner dos ejemplos de clásicos en nuestras áreas de indagación, por lo que podríamos decir que, en Uruguay, al menos desde la academia, empezamos tarde a trabajar estos temas. Pero lo hicimos de forma intensa y, como probablemente sepan, el país ha hecho enormes avances legislativos en materia de derechos sexuales, derechos reproductivos, diversidad sexual e igualdad de género, que fueron posibles

por una coyuntura política favorable, sin duda, pero apoyados en una acumulación de evidencia científica en el campo del género y la sexualidad, a la que han aportado muchos grupos de investigadores nacionales.

La cuestión del impacto de la tecnología en la socialización sexual de los adolescentes comienza a esbozarse como una línea de desarrollo dentro de nuestro programa muy recientemente y a raíz de experiencias que no tienen que ver con la academia sino con la práctica profesional. Nuestro equipo está conformado por 20 profesionales, 16 psicólogos, 3 sociólogos y un educador social. Varios de nosotros, además de nuestros trabajos en la Universidad, tenemos o tuvimos otras inserciones laborales en la salud, la justicia, el sistema educativo, entre otros, con quienes además establecemos, en ocasiones, vínculos interinstitucionales.

Personalmente, hasta el año 2015 realizaba permanentemente talleres de educación sexual con grupos de niños y adolescentes (ocasionalmente también con adultos), en la educación formal y no formal. Comencé en 2002 y, por aquel entonces, era necesario explicar con gestos y láminas dónde estaba la vulva, que veía si miraba a una mujer desnuda de frente, a qué se le llamaba sexo oral, entre muchas otras cosas. En una técnica de taller clásica, que usábamos a menudo, les pedíamos a los/as adolescentes que hicieran historietas, con la condición de que - en algún momento de la historia - se produjera un embarazo. Esto daba como resultado, casi exclusivo, un cuadro donde una mujer desnuda y abierta de piernas tenía encima a un varón que, cara a cara, la penetraba. Estos indicadores, el desconocimiento de la desnudez y una imagen de relación sexual centrada en el coito más tradicional, nos hablaban de la socialización sexual de los niños y adolescentes de esa época, una socialización no muy diferente a la que habíamos vivido quienes trabajábamos en educación sexual.

Fue a finales de 2012 que, por primera vez, me ocurrió algo distinto. Estaba dando un taller con niños/as de 7 años cuando, una de las participantes levanta la mano, con toda la inocencia que tienen los niños a esa edad y comenta: “yo vi en el teléfono de mi padre una señora que tenía una botella metida en la vulva”. Mi compañera y yo intentamos trabajar con ese emergente, una escena nueva, hija de la tecnología, con la que aún no sabíamos lidiar. A partir de ese momento, las historias de celulares,

computadoras y otros artefactos empezaron a emerger en los talleres de educación sexual. En una de esas instancias, en 2015, un adolescente de 17 años me consultó en privado, después de terminada la instancia grupal. Me planteó: “cuándo voy a tener relaciones sexuales con mi novia, no logro llegar al orgasmo si no estamos viendo pornografía, ¿eso es normal?”. En esos mismos años comenzaron a viralizarse en el país los primeros videos producidos para *sexting* por WhatsApp, salieron a prensa los primeros casos de *grooming* y comenzó una demanda clara, de parte del sistema educativo y de los padres, de información para trabajar con esta nueva realidad. Para quienes trabajábamos en educación sexual en el campo, y para quienes nos dedicamos a investigar sobre estos temas, empezar a indagar sobre el efecto de los entornos digitales sobre la socialización sexual de niños y adolescentes parecía una necesidad obvia y urgente.

Esta larga introducción tiene como objetivo colocar sobre la mesa lo que considero uno de los puntos clave de la discusión: a continuación, voy a presentar algunos resultados de una investigación que no surge exclusivamente de la curiosidad científica sino, principalmente, de la necesidad imperiosa de actualizar los contenidos y las metodologías de la educación sexual formal (de los centros educativos) e informal (de la familia). Y, adelantándome a las conclusiones, cómo toda educación sexual debe basarse en una perspectiva de derechos y responsabilidad apartándose: a) tanto de una tentación alarmista sobre presuntos efectos apocalípticos de los entornos digitales como; b) de una mirada naif que suponga que toda nueva tecnología mejorará las posibilidades de desarrollar la vida de las personas.

Una advertencia inicial

La producción académica de conocimiento sobre TIC, internet y redes sociales ha tenido diferentes interpretaciones por parte de los investigadores y, en ocasiones, las posiciones sobre estos temas se han organizado en un continuo binario que va desde la sacralización de los avances tecnológicos a la demonización y peligrosidad que la revolución tecnológica ha impuesto (LINNE; BASILE, 2013). Aquellos que consideran

los avances, el acceso y el uso de las TIC y redes sociales *online* desde sus aspectos positivos, destacan que las plataformas virtuales ofrecen a los adolescentes espacios para trabajar productivamente en la gestión de sus identidades, interiorizar y tomar consciencia de las normas sociales, socializar con pares, motivar intereses diferenciados, potenciar plataformas de aprendizaje compartidas, dialogar con otros adolescentes sobre cambios comunes propios de la adolescencia, ampliar el universo de conocimiento y acceso a capitales socioculturales, potenciar relaciones afectivas y encontrar soluciones a diversos problemas (SÁNCHEZ-NAVARRO; ARANDA, 2015); quienes se han apoyado en los riesgos de las TIC y las redes, han reforzado la idea de que estas tecnologías exhiben la intimidad, producen relaciones socio-afectivas banales y frágiles, inciden en la construcción de noviazgos violentos, dificultan la construcción identitaria y exponen, sobre todo a los más jóvenes, a una gran diversidad de peligros tales como el *sexting*, *grooming*, cybersexo, cyberacoso, riesgos en la privacidad y riesgos comerciales, entre otros problemas (MORELLI *et al.*, 2016; BOUBETA *et al.*, 2015; VANDERHOBEN; SCHELLENS; VALCKE, 2014; DEL RÍO *et al.*, 2014; CASAS; RUIZ-OLIVARES; ORTEGA-RUIZ, 2013; SÁNCHEZ MARTÍNEZ; OTERO, 2010; AGUSTINA, 2010).

Existen además posiciones intermedias, que, si bien reconocen la peligrosidad de estas tecnologías y enfatizan en construir espacios que potencien el uso seguro y responsable de las TIC y redes sociales *online*, también van a destacar la inmensidad de posibilidades de aprendizaje que estas plataformas posibilitan (FLÓREZ BUITRAGO; RAMÍREZ GARCÍA; RAMÍREZ GARCÍA, 2016; LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2014; RIAL *et al.*, 2014). Aun estando al corriente de esto, nuestro equipo se sumergió en la tarea de investigar el tema desde una posición de “no saber”. Habiendo leído evidencia en uno y otro sentido, no siempre contrapuesta sino, muchas veces, complementaria (como señalan las posturas intermedias), nuestra posición personal, en tanto agentes de socialización sexual especializados, no podía ser otra. Si sabemos, por experiencia, que algunas cosas están cambiando, pero otorgarle un signo (positivo o negativo) a ese cambio nos resultaba imposible. Quizá el hallazgo principal, visto desde una posición enormemente implicada como la nuestra, es

que las cosas han cambiado mucho menos de lo que parece y que, en un futuro cercano, se producirán cambios mucho más importantes cuyo signo depende, fundamentalmente, del rol que juguemos las generaciones adultas.

Como marco general: socialización, sexualidad y scripts sexuales

El clásico trabajo de Berger y Luckmann (1972), que todos los que venimos de las ciencias sociales y la educación hemos estudiado, nos introduce en la idea de *socialización* y la separa en primaria y secundaria. Este concepto está muy vinculado también a una definición más propia de la psicología, el llamado proceso de *subjetivación*. Aunque tienen diferencias, si se piensa en este concepto en los términos originales de los autores, el proceso de socialización no se separa de la subjetivación. En su origen estos autores no piensan la socialización separada de una constante negociación interna que se juega en la intersubjetividad. Sin embargo, a veces cuando se habla de socialización de género y/o de socialización sexual, parece deslizarse la idea de que la socialización tiene un efecto de traslado absoluto de los sentidos, la estructura, las racionalidades, etc. de lo social, como si el sujeto no existiera.

Cuando Berger y Luckmann hablan de socialización secundaria dicen: “La socialización secundaria es la internalización de ‘submundos’ institucionales basados sobre instituciones.” (1972, p. 174). Comentan además que:

Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva ex nihilo. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir (BERGER; LUCKMANN, 1972, p. 177).

Dos cuestiones sobre esta cita: la primera es subrayar el tema de los submundos institucionales. Acá nos estamos refiriendo a la socialización que sucede en las instituciones que, a temprana edad son principalmente, las instituciones educativas. La segunda, es que eso que lo que los autores señalan como problema (es un tema del contexto de la cita, no es que lo consideren algo malo) es, precisamente, lo que debiera ser el principal valor de la socialización secundaria: ofrecer submundos que cuestionen a la socialización primaria, evitar los efectos de lo que representaría un discurso total de la familia. En cualquier caso, la negociación interna e intersubjetiva es la que nos pone a salvo de un traspaso sin más de las formas de ver la realidad (que existían antes de nuestra llegada al mundo), sea de vía de socialización primaria o secundaria.

No vale la pena hacer una larga disquisición sobre la vigencia del concepto de socialización en estos términos, incluyendo esta cronología que parecía evidente en los 70, primeros se da la socialización primaria y luego comienza la secundaria, con quién coexistiría. A esta altura de los acontecimientos, es innegable que los mensajes del exterior de la familia no solo son recibidos, sino que interactúan con los nóveles miembros de éstas desde su nacimiento en la actualidad. No obstante, la necesidad de un adulto, que ayude a decodificarlos en la temprana infancia, sigue siendo indispensable. Dicho de otra manera: en el mundo actual la socialización primaria y secundaria coexisten desde el principio del proceso de socialización y los emisores de mensajes ya no son sólo sujetos significativos e instituciones, también los medios digitales juegan un rol, ya que no son solo emisores, interactúan, habiendo a veces personas y a veces algoritmos que ya nos están conociendo, desde antes que aprendamos a nombrar el mundo.

Dediquémosle ahora un breve espacio a hablar de **sexualidad**. Los avances de las ciencias sociales y humanas han llevado a la comunidad científica a considerar, con un amplio consenso, que el concepto de sexualidad está en constante construcción y transformación y han llevado también a evidenciar, que las diferentes expresiones de la sexualidad son dinámicas. Ésta siempre está atravesada por una o varias motivaciones, generalmente vinculadas a alguno de sus fines, principalmente el erótico

placentero y/o el reproductivo (RAMOS; FORRISI; GELPI, 2015). En las últimas décadas, cada vez más, las prácticas se orientan mayormente al fin erótico/placentero y se produjo el fin de la clandestinidad del erotismo (BOZON, 2004).

El proceso de socialización incluye, inevitablemente, la *socialización sexual*. Este concepto, que fue estructurante de nuestra investigación refiere a cómo el proceso de socialización construye a los sujetos, en tanto seres sexuados y sexuales, con un inevitable atravesamiento de los mandatos del sistema sexo-género de la sociedad donde son criados. Bajado a terreno, afecta qué desean, cómo lo hacen saber, qué relación tienen con su cuerpo y corporeidad en torno al ejercicio de su sexualidad, qué los seduce y cómo buscan seducir, qué les resulta sexualmente placentero y qué significado y lugar les dan a aquellas personas con las que se vinculan sexualmente, así como qué valor se dan a sí mismos en esas relaciones. Todo esto, se aprende, no como un traspaso de información, sino como una negociación interna entre los guiones sociales transmitidos y el propio deseo, es decir en un proceso de socialización y subjetivación.

Es importante aquí hacer referencia nuevamente a Bozon (2004), considerado uno de los padres de la *Sociología de la sexualidad*, que refiere a los *scripts sexuales* como guías de orientación o de lectura que permiten a los sujetos situarse y atribuirle un sentido sexual a las sensaciones, situaciones, palabras y estados corporales.

La tecnología trajo algunas novedades importantes a este proceso: internet, las redes sociales *online* y los smartphones posibilitan la existencia de nuevos sujetos y prácticas, inclusive sexuales. Hasta hace algunas décadas, era impensable que la sexualidad se expandiera al ámbito digital, mientras que, en la actualidad, distintos espacios virtuales (como las aplicaciones para conocer gente y las redes sociales *online*), han alterado la normatividad de las conductas sexuales, provocando que las representaciones culturales de la sexualidad se hayan ampliado (BOZON, 2004; SIBILIA, 2015; BALLESTER *et al.*, 2018). Estas posibilidades de intercambio entre los sujetos habilitan nuevas fantasías, deseos y eróticas. Los significados y sentidos que cobran estas prácticas son singulares y están influenciados por el momento del ciclo de vida en el que se encuentren las personas.

¿Qué buscábamos y cómo?

La idea de este capítulo es trascender la mera presentación de los resultados de nuestras investigaciones, pero para sustentar lo que afirmamos es necesario presentar, aunque sea someramente, qué objetivos perseguíamos, a qué hipótesis respondían y qué caminos elegimos para ir armando las respuestas.

La investigación tiene varios objetivos, pero en este trabajo presentaremos el general y dos de los específicos. El general era: *Describir y analizar los mensajes relativos a la sexualidad que circulan en las redes sociales Instagram y Facebook, sus interpretaciones y su influencia en los modos de relacionamiento y construcción de identidad de los adolescentes residentes en Montevideo y zona metropolitana.*

Los dos primeros específicos eran: a) *Describir como interpretan los adolescentes los distintos mensajes, comportamientos y formas de interacción en las redes sociales, cuándo los vinculan a sexualidad y qué reacciones les generan y;* b) *Mesurar el nivel de importancia que le otorgan a los mensajes recibidos en torno a la sexualidad y su efecto en su comportamiento en comparación con otros agentes socializadores (familia, sistema educativo, sistema sanitario).*

El proyecto fue presentado a dos fondos concursables que financiaron su ejecución: el “Innovation Found”, un concurso global que organiza el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo Sectorial de Educación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), a nivel nacional.

Con estas dos fuentes de financiación recorrimos las siguientes etapas metodológicas: a) Revisión de literatura; b) Observación y monitoreo de las publicaciones de adolescentes en redes sociales, a través de los perfiles de los integrantes más jóvenes del equipo; c) una etapa cualitativa donde se realizaron 5 grupos de discusión, 2 con adolescentes de 15 a 17 años, 2 con adolescentes de 18 y 19 años (unos de clases populares y otros de clases altas) y uno con adolescentes de clase media de 15 a 19 años. Las fases b y c sirvieron para armar la encuesta “a medida”, entendiendo el lenguaje de los adolescentes; d) para la etapa cuantitativa se calculó una

muestra representativa, aleatoria, de adolescentes montevideanos de 365 individuos. Esta muestra sólo permite tres aperturas: sexo, grupo de edad y tipo de barrio (ingresos bajos, medios, altos). Finalmente se analizan 396 casos para la mayoría de las variables y 180 para aquellas que requerían la elección de imágenes. Eso responde a que parte de la muestra se recolectó en hogares, con encuestadores que mostraban las imágenes y otra parte se reclutó *online* (más de 500 casos sobre los cuales se realizó un muestreo *ex post*, en base a la muestra original, los criterios de selección y un criterio de aleatoriedad, aportaron unos 200 casos más a la base); e) existe una quinta etapa (los análisis de *data mining*), cuyos resultados no se presentan en este trabajo.

Para la discusión, los resultados de las fases se van a presentar mezclados. Como no se trata de un artículo sino de un capítulo, priorizando los aspectos comunicativos dejaremos que sean los objetivos los que ordenen la información, comentando lo que dice la literatura, lo que los jóvenes nos transmitieron en los grupos focales y las respuestas y preguntas que nos dejan los datos que arroja la encuesta.

Empieza la discusión: ¿qué agente importa más en la socialización sexual?

Llegado este punto, corresponde presentar la primera hipótesis de trabajo, la idea inicial del proyecto: *Los agentes clásicos de socialización sexual (familia, educación y salud) han perdido importancia frente a los nuevos emisores de mensajes que circulan en el mundo de las redes sociales.* Para intentar una afirmación o negación de esta idea necesitaríamos hacer análisis más finos de los que se presentarán, pero, por el momento, las preguntas son más interesantes que las respuestas. Dejemos que los números hablen, primero un dato de la Encuesta Nacional de Juventud 2008, acerca de las principales fuentes de información de los jóvenes sobre sexualidad. En un menú cerrado de respuestas, los padres con un 39,9% de respuestas y el sistema educativo con el 36% de respuestas eran la principal fuente de información sobre sexualidad en 2008. Los amigos estaban en tercer

lugar, con un 9,1% de las respuestas e internet tenía apenas un 0,4 % de las respuestas (INFAMILIA, 2009). Veamos ahora los resultados de nuestra propia encuesta, ¿cuál es el panorama 2019?

Según nuestro estudio, estas son las fuentes de información más valoradas por los adolescentes sobre sexualidad en general. Aquí importa hacer énfasis en la pregunta, en nuestro estudio les pedimos: “Te proponemos que ordenes, según cuán importantes son para ti, los mensajes sobre sexualidad a nivel general que emiten los siguientes emisores (1 es el más importante, 2 el segundo y así hasta el número que quieras, no tienes por qué valorarlos todos). El resultado fue este: tanto el más importante, como el acumulado entre los nombrados entre los tres más importantes son: 1, Padre, Madre o Tutor (41% Y 80% respectivamente); 2, Profesional de la salud en un centro de salud (21% y 65% respectivamente) y; 3, Taller de sexualidad en tu centro educativo (10% y 60%). La única diferencia significativa es el tema centros de salud, que sube mucho en nuestra encuesta (en la ENAJ 2008 tenía 0,4%) y puede explicar por dos razones: a) la ENAJ pregunta “médico o psicólogo” y, nuestro estudio, “profesional el centro de salud”, que no es lo mismo; b) el desarrollo de los “Espacios de salud adolescentes” como política pública, que comienzan en 2006, era aún muy incipiente en 2008 y gana potencia en 2019.

Podría ser el final de nuestra hipótesis, al final siguen siendo la familia, la escuela y los centros de salud los más importantes. Pero, cuando diseñamos la encuesta nos percatamos de que no es lo mismo preguntar por sexualidad en general, que desglosar los asuntos sexuales en otros tres: a. Cuestiones de sexo seguro; b. estrategias de seducción y; c. prácticas sexuales. Así que tenemos una segunda oportunidad antes de descartar la hipótesis para decir algo nuevo y retomar esa idea de que los espacios tradicionales de socialización sexual están perdiendo terreno.

A través de esta pregunta podemos observar que algunas cosas cambian al desglosar la idea de sexualidad y otras no. Empecemos por lo que no cambia: respecto a sexo seguro, el orden de los primeros tres no se altera para nada. Cabe preguntarse: ¿será que cuando le preguntamos a los adolescentes cuál es su principal fuente de información sobre sexualidad, ellos interpretan que sexualidad es lo mismo que “sexo seguro”? Hay

otras cosas no cambian, los padres no caen más allá del cuarto puesto en ningún caso.

Más allá de esto, aparecen algunas novedades: los amigos son la principal fuente en lo que refiere a prácticas sexuales y estrategias de seducción (más de 80% y 70% respectivamente en el acumulado 1 a 3) y, además, por fin, aparecen los amigos en redes sociales en un segundo puesto en el ítem “estrategias de seducción” (65% en el acumulado 1 a 3). Sin embargo, esto no es para nada suficiente para afirmar que nuestra hipótesis tiene asidero en la realidad. Ya en los grupos focales, al interrogar a los/as adolescentes sobre sus fuentes de información sobre sexualidad, los padres y los centros educativos habían aparecido como las referencias más inmediatas. Además, en esas instancias cualitativas, no había una lista cerrada de dónde elegir, ellos hacían la mención de manera espontánea.

Llegado este punto parecería que la hipótesis no tiene sostén. Sin embargo, aún quedaba un aprendizaje, fruto del trabajo cualitativo, que confirmar a través de la encuesta. Habíamos entendido que era necesario desglosar la idea de sexualidad, pero también habíamos aprendido, por el discurso de los adolescentes, que la “importancia” del mensaje y la “frecuencia” del mensaje no necesariamente estaban asociados.

En los grupos focales, casi de forma unánime, cuando les preguntamos qué mensajes sobre sexualidad eran importantes para ellos, contestaban los de la familia. Pero al preguntar cuán seguido hablaban de estos temas con la familia, las respuestas eran imprecisas y titubeantes, “no mucho” podría ser el estribillo de este discurso. La pregunta: “en los últimos 12 meses has recibido mensajes relativos a la sexualidad desde...” arroja un panorama bien distinto: los tres agentes señalados como más importantes, Familia, Educación y Salud suman un 70% o más de respuestas de “nunca” o “poco frecuente”. De hecho, salvo Salud, el “nunca” supera el 50%.

Sin embargo, si miramos los agentes señalados como “muy frecuente” o “algo frecuente”, los amigos en persona se imponen (un 52%), quedando terceros los amigos de redes sociales (40%) y algo muy interesante: queda segundo “buscando directamente en internet” (41%), a lo que se le agrega un 30% que nombra “YouTube u otras redes sociales”. Eso es una noticia potencialmente buena y mala: la búsqueda de información en la fuente más

grande del mundo es una posibilidad increíble, siempre y cuando tengan capacidad de discernir entre la información que es científica y rigurosa y la que no lo es. Se habla de que la brecha en el acceso a internet ya no la constituyen los que acceden y los que no, sino los que saben decodificar los contenidos buenos de los malos y los que no. La alfabetización digital y el lograr la incorporación de la idea de ciudadanía digital en los/as adolescentes – también en torno a temas como la sexualidad –, es la clave para que esto sea bueno o malo para el futuro. Así que, sin la soberbia de afirmar la hipótesis, cabe hacerle lugar al menos a la duda: los adolescentes valoran la opinión de los agentes tradicionales de socialización sexual, no obstante, estos casi “no les hablan”. Por otro lado, otros agentes si les están enviando mensaje e incluso ellos/as mismos se ponen a buscarlos directamente.

La sexualidad y los guiones sexuales en la red

Para optimizar el poco espacio que queda, mencionaré un tema al pasar que puede representar una novedad y presentaré datos de otro (que suele preocupar mucho al mundo adulto): el *sexting*. Una de las preguntas que nos hacíamos en el estudio era ¿cambiaron los scripts sexuales?, ¿hay nuevos guiones en la red? El Profesor Bozon, que colaboró con nosotros en el proyecto, nos hacía permanentemente esta pregunta: ¿qué cambió?

Entre otros muchos ítems que podría mencionar, la encuesta hizo foco en las formas en las que los adolescentes le quieren indicar a otro/a, a través de las redes, que “les gusta”, es decir, que les gustaría tener algún tipo de relación íntima con él/ella. Dicho gráficamente para los que no somos nacidos en esta época ¿Cuál es el equivalente, en el mundo digital, de una mirada insistente en un baile o de una invitación directa a bailar?

Cuando preguntamos con qué frecuencia le daban “un ‘me gusta’ u otras reacciones positivas en fotos de una persona que los/as atrae para que entienda que tienes interés por ella”, el 72,3% de los encuestados lo consideró algo relacionado con la sexualidad y el 50% declara que lo ve con mucha frecuencia en las redes. Este es uno de los ítems que más

francamente habla de las formas en los que los adolescentes manifiestan su interés en otros en el mundo digital y, la novedad aquí podría estar en la paridad de género.

Quizá esto sea una novedad: por un lado, más del 70% lo hace al menos con algo de frecuencia y es parejo entre varones y mujeres. Entre mucho y bastante ganan los varones (27%) en la primera y las mujeres (25%) en la segunda, pero parece ser (en este intento de ir construyendo qué elementos forman parte del script sexual en redes), que tanto varones como mujeres mandan las mismas señales para hacerle saber a otras personas que les interesa.

Pasemos entonces al tema *sexting*, una de las cuestiones más controvertidas de este asunto. Durante los grupos focales nos llevamos una enorme sorpresa: los más chicos (15 a 17) declararon casi sin excepción que lo habían hecho o lo harían (interrogados sobre mandar desnudos propios) y, los más grandes (18 y 19) declararon ya haberlo hecho. Al equipo le parecía increíblemente alto que esa práctica estuviera ya tan instalada en los guiones sexuales, pero sabíamos que, en grupos focales, para hablar sobre “sexualidad y redes sociales”, podríamos tener un importante sesgo de selección. Los números de la encuesta dicen otra cosa, como veremos a continuación, pero, de todos modos, decidimos abrirlo por edad, dada la pista surgida en la etapa cualitativa.

Primera constatación: no son todos, no son pocos. Sobre el envío de desnudos, en el total, casi el 30% lo hizo y, entre los más grandes (18 y 19 años), casi el 40%. Esta diferencia, como cualquier evento sexual puede ser explicada simplemente por el paso del tiempo, que aumenta la probabilidad de la ocurrencia de cualquier evento en la vida. La recepción sin solicitud parece muy importante, más del 50% en los dos casos. Y finalmente, la conversación explícita llega al 60% del total y 70 % del grupo mayor.

Vale la pena detenerse un instante en lo que dice la literatura académica sobre el sexting. Suele ser colocado como uno de los nuevos peligros de la sexualidad a través de internet, aunque también hay estudios (y nuestros resultados acompañan esa idea) que señalan que el sexting es una práctica socialmente aceptada entre los adolescentes, formando parte de los rituales de “conquista” de un *partener* (VELÁZQUEZ; LÓPEZ; ARELLANO,

2013). De nuevo la pregunta de Bozon, ¿Qué cambio? No mucho según las investigaciones sobre el tema y según lo que sabemos de fenómenos como el sexrevenge y el chantaje sexual: las mujeres son las que más sufren las consecuencias negativas cuando el material, producido en confianza, se distribuye indiscriminadamente.

Sin embargo, podríamos suponer (por los números de nuestra encuesta), que este resultado no es lo más común. Si bien sabemos de casos donde el material producido por el sexting es difundido, la frecuencia de la práctica llevaría a pensar que debiéramos ver muchos más problemas de los que realmente irrumpen en la opinión pública. Esto, desde luego, no les quita dramatismo a los casos donde realmente la desigualdad de género produce consecuencias nefastas para las mujeres y varones no heterosexuales, víctimas de sexrevenge. Ahí todo sigue igual, los varones heterosexuales son los más arriesgados en el sexting, porque son los más impunes a las consecuencias de la difusión de este material.

Pero veamos si tenemos algún número que nos muestre otras diferencias respecto del género como diferenciador de los guiones sexuales del mundo digital. Primero detengámonos en la solicitud de fotos. Las mujeres solicitan menos, pero no mucho menos. El “con mucha frecuencia” es la opción donde se ve la diferencia, pero en el agregado de todas las frecuencias apenas se llega a 6 puntos de diferencia (41% varones, 35 % mujeres). En el envío hay unos 5 puntos, pero son más importantes tomando en cuenta que los que envían no llegan al 20% de la muestra (16% mujeres, 21 % varones). En las conversaciones sexuales, se mantienen esos 6 puntos, pero son menos significativos ya que nos acercamos al 60% de frecuencia del total de la muestra que tienen ese tipo de intercambio. Sin embargo, aquí se nos presenta una gran limitación del estudio, ya que no se nos ocurrió pensar una pregunta fundamental: ¿fue tu iniciativa? Vemos que varones y mujeres se comportan parecido en el sexting, pero ¿quién pide primero o inicia la acción? Quedará para la próxima encuesta, ahora que se nos hace evidente que es un dato importante no indagado.

Para terminar con este tema, les presento el único dato que sí nos pareció preocupante. Si bien el análisis nos indica que hay menos problemas

de los que cabría esperarse de esta práctica, es algo inquietante los bajos porcentajes que aparecen en las medidas de seguridad que toman los adolescentes al realizar esta práctica. Veamos la siguiente gráfica:

Lo más elemental, cubrirse el rostro, es lo más nombrado, pero deja a más de un 40% sin tomar esa medida de seguridad. Lo demás es muy bajo (menos de la tercera parte lo hacen) e incluye cosas como que no se reconozca la casa, objetos personales, la voz o marcas de nacimiento. Esto, indudablemente, expone a un mayor riesgo frente a *sexrevenge* u otras prácticas nocivas.

Conclusiones

Se suele terminar estos escritos concluyendo algo, pero este no será el caso. Presenté nuestras hipótesis, objetivos y algunos resultados. Tenemos algunas conclusiones, pero muy provisionales y las hemos esbozado. Entiendo que lo importante aquí es qué preguntas puede haber despertado este panorama, o qué ideas han ido desarrollando al leer, si surgió alguna.

Quizá, para no parecer timorato, valga la pena resumir algunos pensamientos que nos surgieron a lo largo de la investigación: a) los adultos estamos demasiado lejos de los adolescentes, pero ellos no nos quieren lejos y valoran lo que les transmitimos; b) el mundo digital tiene una capacidad de enviar mensajes muy alta y es responsabilidad de las generaciones adultas enseñarles a los/as adolescentes a decodificarlas; c) los adolescentes tienen una auto regulación mucho más eficiente de lo que creemos en sus prácticas digitales y; d) los guiones sexuales, sobre todo sus diferencias de género, tienen cambios tímidos pero conservan enormes desigualdades que perjudican a las mujeres y a los varones no heteroconformes.

Como dije, que no se lean como conclusiones, son sólo un análisis (absolutamente discutible), de la experiencia que vivimos en este proyecto. Hay que seguir investigando, lo que implica, si hacemos buena academia, seguir discutiendo.

Referencias

AGUSTINA, J. R. ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil?: Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (12), 11-44, 2010.

BALLESTER-ARNAL, R.; CASTRO-CALVO, J.; RUIZ-PALOMINO, E.; GIL-JULIÁ, B.; GIMÉNEZ-GARCÍA, C. Sexo, mentiras e internet. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 43-52, 2018.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

BOUBETA, A. R., SALGADO, P. G., FOLGAR, M. I., GALLEGO, M. A., & MALLOU, J. V. EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63, 2015.

BOZON, M. “La nouvelle normativité des conduites sexuelles ou la difficulté de mettre en cohérence les expériences intimes”. En: Marques, J. (Ed.): *Normes et conduites sexuelles. Approches sociologiques et ouvertures pluridisciplinaires*. Louvain-la Neuve: Academia Bruylant, 2004.

CASAS, J. A.; RUIZ-OLIVARES, R.; ORTEGA-RUIZ, R. Validation of the internet and social networking experiences questionnaire in spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 40-48, 2013.

DE BOUVOIR, S. *Le deuxième sexe*. París: Gallimard, 1949.

DEL RÍO, M.; DEL BARCO, B.; CASTAÑO, E.; CARROZA, T. Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14, 2014.

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité*. Paris: Gallimard, 1976.

INFAMILIA. *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta nacional de adolescencia y juventud 2008*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, 2009.

- LINNE, J.; BASILE, D. La discoteca virtual. Búsqueda de pareja en adolescentes de sectores populares a través de Facebook. *Razón y palabra*, 17 (85), 297-316, 2013.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. C. TIC y redes sociales en educación secundaria: análisis sobre identidad digital y riesgos en la red. *Etic@ net*, 2(14), 162-175, 2014.
- MORELLI, M.; BIANCHI, D.; BAIOTTO, R.; PEZZUTI, L.; CHIRUMBOLO, A. Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 28(2), 137-142, 2016.
- RAMOS, V.; FORRISI, F.; GELPI, G. “Nociones básicas sobre género, sexualidad y diversidad. Un lenguaje común”. En: López, P. (coord.). *Salud y Diversidad Sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: UNFPA, Udelar, MSP, ASSE, 2015.
- RIAL, A.; GÓMEZ, P.; VARELA, J.; BRAÑA, T. Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, 30(2), 642 - 655, 2014.
- SÁNCHEZ-MARTÍNEZ, M.; OTERO PUIME, Á. Usos de internet y factores asociados en adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Atención Primaria*, 42(2), 79-85, 2010.
- VANDERHOVEN, E.; SCHELLENS, T.; VALCKE, M. Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education (Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: una propuesta de intervención en Secundaria). *Comunicar*, 22(43), pp. 123-132, 2014.
- VELÁZQUEZ, M.; LÓPEZ, S.; ARELLANO, A. *Sexting: La sexualidad responsable también debe ejercerse en las redes sociales*. XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología, Santiago de Chile, 2013.

9 A TELA COMO SUPERFÍCIE DE TRANSMISSÃO: O QUE OS PROFESSORES INVENTAM NA PANDEMIA?

Helena Greco Lisita

Juliana Tassara Berni

Márcio Rimet Nobre

Nádia Laguárdia de Lima

Patricia da Silva Gomes

“Pra mim a pandemia foi um divisor de águas na minha formação docente.”

“Uma questão se colocou: como engajar os alunos no contexto de distância física? Como conciliar muitas rotinas: escola, casa etc.?”

“O tempo é pouco. Tenho trabalho 24 horas por dia.”

“Foi algo que mudou, é uma rotina muito monótona. A monotonia é também sobrecarga.”

Essas frases foram recolhidas de entrevistas feitas com professores no período da pandemia da Covid-19 e ressaltam o quanto foi impactante a interrupção das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto em suas vidas.

Interessados pelas mudanças acarretados pelo isolamento social e, conseqüentemente, pela imposição das aulas remotas, entrevistamos 10 professores dos ensinos fundamental e médio, de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte. As entrevistas foram feitas virtualmente e seguiram a um roteiro semiestruturado com algumas perguntas pré-

definidas¹. Entretanto, como ocorre preferencialmente numa abordagem psicanalítica, os professores tiveram espaço para falar o mais livremente possível sobre o que estavam vivenciando naquele momento inicial da pandemia.

Como ficou evidente, a implementação das aulas remotas de forma massiva e em tempo recorde, colocou em questão não somente a prática docente, mas também a relação com o conhecimento, com a tecnologia e com a percepção do tempo e do espaço habitado. Assim como ocorreu com tantos outros profissionais, os professores não tiveram tempo de se organizar para a nova rotina e novo formato para lecionar, ou sequer de elaborar as mudanças acarretadas pelo isolamento social: *“De uma hora para outra tivemos que virar youtubers”*, diz João, professor do ensino fundamental. *“Foi tudo tão corrido que a gente nem teve tempo para pensar: tinha que fazer acontecer”*, diz Lívia, também professora do ensino fundamental.

A relação com o tempo, que se tornou mais acelerado e mais escasso diante do excesso de demandas, e a saudade da sala de aula e do ambiente de escola, foram pontos levantados por todos os entrevistados: *“A gente perde o que há de melhor. O melhor de ser professora é estar na sala de aula”*, diz Tania, docente no ensino médio.

A pandemia, com a imposição do afastamento social e do uso massivo da tecnologia, parece ter transformado ainda mais a forma como nos relacionamos com o tempo e o espaço. De uma hora para outra, fomos forçados a ficar em casa, privados de utilizar os espaços públicos, circular pela cidade e ter contato físico com as pessoas. Mesmo aqueles que precisaram manter a antiga rotina presencial, se viram diante de uma cidade vazia, quase deserta, circulando com medo e apreensão pelos espaços comuns de trabalho. Os formatos convencionas de trabalho se transformaram com a atividade remota. A relação com o espaço da casa teve mudanças: a mesa de jantar passou a ser também mesa de trabalho, o quarto ou a sala, escritório ou local de reunião. Para alguns sobrou tempo: um tempo

1 As questões da entrevista se basearam nos seguintes temas: incidências da pandemia na vida pessoal e na docência; tipos de suportes ou apoios oferecidos pela instituição escolar ao educador; percepções sobre as características do ensino presencial em relação ao ensino remoto e seus possíveis impactos na aprendizagem; e, impressões dos educadores sobre as interações no ambiente virtual.

ocioso, até então raro e pouco familiar. Para outros a carga de trabalho aumentou, e conciliar tais atividades com serviços domésticos, cuidados com filhos etc. em um mesmo ambiente, sem horários pré-determinados, trouxe a sensação de falta de tempo e sobrecarga. Todos, de alguma maneira, fomos afetados pelo isolamento social.

A virtualidade, potencializada sobremaneira pela pandemia, inaugura uma nova forma dos sujeitos se relacionarem. As distâncias geográficas são encurtadas ou até mesmo eliminadas com os encontros virtuais em função da multiplicação das imagens por satélites, dos aplicativos de localização, que fazem com que os espaços de interação sejam ampliados. O corpo, em sua materialidade, assume uma nova dimensão, uma vez que o espaço virtual afasta ou evita o encontro entre os corpos. Vivemos hiperconectados, bombardeados de informações e ofertas de *objetos mais-de-gozar*. Desta forma, estabelecemos novas conexões com o espaço e com o tempo, bem como com nossos corpos, fatores que, sem dúvida, se articulam e têm efeitos nos laços estabelecidos.

Neste contexto, os professores entrevistados nos contam que não tiveram a oportunidade para elaborar e assimilar as mudanças trazidas pela pandemia. É geral a queixa de que o tempo parece acelerado e escasso e a grande demanda de trabalho faz com que tenham poucos momentos livres para descansar. O trabalho remoto exige que estejam disponíveis por todo o tempo, como nos conta uma professora:

“Recebo mensagem o dia todo, fora do horário de trabalho, da escola, dos alunos. Preciso aprender a ter controle em relação ao meu telefone. Tô conseguindo descansar, mas a cabeça não para, né? É um descanso velado, não tô vendo a mensagem, mas sei que tem alguém ali mandando. É mais uma demanda que já fica ali na minha cabeça”.

As aulas remotas exigem novas técnicas e abordagens. Trabalhar de casa, sem o encontro entre os corpos e a troca de olhares traz angústia e cansaço. Perdem-se as balizas do trajeto de retorno para o local de descanso, assim como as do tempo para o exercício do ofício: trabalha-se o tempo todo. Além disso, a impossibilidade de estar no espaço da escola,

propício a encontros e trocas entre os pares, torna o trabalho mais solitário e desorganizado.

Espaço e tempo, para além de suas formas e funções, são carregados de sentidos e afetos. É aquilo que permite ao sujeito fazer laço num determinado ambiente. Sabemos, com Freud (1915/1996), que “os processos do sistema inconsciente são *intemporais*; isto é, não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo” (p. 192). Sendo assim, o tempo do inconsciente não é aquele cronológico, do relógio, mas um que comporta uma mistura de tempos. O inconsciente não pode ser, portanto, circunscrito em uma lógica espaço-temporal determinada. Ele se dá “no mesmo lugar e no mesmo palco que temos diante dos olhos” (RICCI, 2005, p. 20), sua posição é excêntrica, escapando a uma localização convencional.

A rapidez com que essas transformações vêm ocorrendo dificulta a elaboração dos acontecimentos e a percepção de seus efeitos sobre os sujeitos. Aprendemos com Freud sobre a importância da lógica do *a posteriori* [*nachträglich*]² nas elaborações inerentes ao funcionamento do aparelho psíquico: os acontecimentos psíquicos só são passíveis de decifração *a posteriori*. É preciso então, como nos indica Lacan (1998), de um tempo para compreender para só depois, então, concluir, partir para o ato. Ao escutar os professores percebemos que eles tinham necessidade de falar, colocar em palavras suas angústias e incertezas.

Cabe aqui ressaltar que, embora tenha por base uma vasta teoria que a precede, a pesquisa psicanalítica é sempre orientada pelo saber que o sujeito constrói no próprio momento em que fala e leva em conta todos os elementos inconscientes que compõem este saber, ou seja, a fantasia, o desejo e também aqueles que dão lugar à transferência. O sujeito do inconsciente é resultante de um laço discursivo especial que é reproduzido na relação transferencial e, em cuja estrutura, este *saber não sabido* tem lugar de verdade. Assim, a entrevista deve sempre ser pautada

2 O termo *nachträglich* aparece pela primeira vez em *Estudos sobre a Histeria* (BREUER; FREUD, 1895/1996), quando Freud descreve o caso “Elisabeth von R.”. No mesmo ano, em *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1996), Freud propõe a variação *nachträglichkeit*, uma palavra forjada, que traz consigo a ideia de um movimento, de uma ação retrospectiva.

por tais pressupostos (ROSA; DOMINGUES, 2010) e, nesse sentido, apresenta-se como forma de contato direto com os sujeitos impactados por determinado acontecimento. Além da coleta de dados necessários, a entrevista semiestruturada propicia um espaço para que os sujeitos possam trazer suas memórias e afetos sobre a experiência, bem como construir algum tipo de elaboração através dos recursos simbólicos que advêm da fala.

Também é importante destacar que, ainda que esta seja uma pesquisa pautada no contato particular, a singularidade de cada acontecimento não inviabiliza o estabelecimento de elementos gerais, a partir de condições que se repetem com mais frequência. Como afirmam Miriam Rosa e Eliane Domingues (2010), “o modo singular de enredamento no laço social é elucidativo das estratégias de controle do campo social e fornece elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado” (p. 187).

Neste trabalho, buscamos discutir algumas questões trazidas pelos professores entrevistados, atentando especialmente para elementos e significantes recorrentes nos relatos que possam nos auxiliar a compreender as angústias e impasses por eles vividos durante o período da pandemia, particularmente em seu momento inicial. Para tanto, no presente recorte terão destaque os seguintes aspectos recolhidos a partir de nossa escuta: o apagamento dos limites entre o público e o privado diante da exigência de transparência, o papel do olhar na transmissão do saber, os efeitos da transferência no espaço virtual para essa transmissão e, finalmente, o despertar da criatividade inventiva por meio da potencialidade do digital.

1. Construindo opacidades frente à lógica da transparência

Ao escutarmos os educadores, nos chamou atenção aquele conteúdo relativo às formas como esses sujeitos estão lidando com os aspectos público e privado a partir do momento em que a sala de aula se imiscuiu com suas casas por meio do ensino remoto, borrando a fronteira entre suas práticas profissionais e sua vida pessoal.

Para abordarmos a relação dos sujeitos com esta problemática, realizamos uma breve incursão pelas ideias e teorias sobre o nosso tempo,

visitando também seus contrapontos. Ressaltamos não ser pertinente, possível ou mesmo necessário estabelecer um julgamento sobre o tempo presente em relação a outros períodos, mas consideramos fundamental compreender as implicações destas diferenças sobre os sujeitos e sobre a própria sociedade, levando em conta que a história abriga transições e a coexistência de heterogeneidades.

Nossa sociedade, cada vez mais, se apresenta como marcada pela queda dos referenciais simbólicos, o que equivale dizer que estamos, segundo Jacques-Alain Miller (2004), *desbussolados*. Há uma ausência de indicações, ou até mesmo de prescrições, sobre os valores a serem respeitados, escolhas ou ideais a perseguir. Para Miller (2004), houve uma perda dos filtros do saber da tradição e uma conseqüente complexificação da realidade.

Se os sujeitos modernos viviam sob a égide da estabilidade, da tradição, da ordem e do progresso, nós, sujeitos chamados *hipermodernos* por Gilles Lipovetsky (2004), vivemos sob uma lógica de excessiva fluidez, da relativização e imprevisibilidade, da ruptura de fronteiras e barreiras, além da intensificação do consumo (NICOLACCI-DA-COSTA, 2004). Byung-Chul Han (2017) discute a premissa de que estaríamos inseridos numa espécie de “sociedade da transparência”, expressão que, segundo ele, é evocada como uma exigência de que as coisas sejam rasas e planas para que possam ser vistas:

As ações se tornam transparentes quando se transformam em *operacionais*, quando se subordinam a um processo passível de cálculo, governo e controle. O tempo se torna transparente quando é aplainado na sequência de um presente disponível. Assim, também o futuro é positivado em um presente otimizado. O tempo transparente é um tempo sem destino e sem evento. (HAN, 2017, p. 8, grifo do original)

O autor ressalta ainda que “a alma humana necessita naturalmente de esferas onde possa estar *junto de si mesma*, sem o olhar do outro” (HAN, 2017, p. 10, grifo do original). Por conseguinte, a exigência de transparência

sugere uma eliminação da esfera privada, objetivando uma comunicação também transparente, sem equívocos. Entretanto, a própria psicanálise desconstrói, em seu alicerce, essa pretensão, pois compreende que os sujeitos são marcados por uma divisão estrutural e é por ela mesma que, muitas vezes, desejam aquilo que não demandam ou necessitam daquilo que não desejam. Assim, suas condutas são atravessadas por um *não-saber* que atesta um desconhecimento sobre si mesmos, sobre sua própria divisão.

Lacan (1958/2016) afirmou que o Outro sempre põe o sujeito à distância do seu ser, de forma que ambos, sujeito e ser, nunca se reúnem, na medida em que sempre haverá um significante que falta. Da mesma forma, entre os sujeitos existe algo de opaco que impossibilita a transparência total nas relações, sendo a própria linguagem um empecilho.

Han (2017) nomeia como *pathos* o apelo a uma total transparência. Esse apelo é marcado pela sua irrealização, mas deixa como seqüela a perda do respeito à alteridade. Assim, ao ser percebida, a alteridade sofre embates que são frutos de impasses imaginários, rivalidades e tensões agressivas através da violência (BASSOLS, 2018). Frente ao *pathos* da transparência que nomina a sociedade atual, Han (2017) recomenda que seria necessário exercitar o *pathos* da distância.

Desse modo, se mostra um entrelaçamento que parece paradoxal: ao lado do distanciamento que o isolamento social preconiza como forma de minimizar os efeitos e o contágio da pandemia de Covid-19, os sujeitos também se veem desprovidos de alguns muros que asseguravam a privacidade do dia a dia.

Antes da pandemia, estas barreiras pareciam já perder a espessura para abrandar o *pathos* da transparência. A partir dela, o trabalho abriu o portão da casa, entrou na sala, no quarto, ou onde quer que fosse possível ter uma conexão de internet de qualidade para aulas e reuniões. Nesse contexto, é possível interrogar se os limites concretos foram se desfazendo sem deixar erigidos ainda os limites simbólicos possíveis, já escassos em nossos dias.

Fábio, professor do ensino médio, nos diz desse entroncamento paradoxal, pois, ao ministrar aulas a partir do seu quarto, precisou pedir a pessoa que ali dormira, que permanecesse na cama até o final da aula

para não aparecer na transmissão da vídeo-chamada. Este evento o levou a “*buscar estratégias*” para se adaptar a esse formato de aula: ele mudou o *layout* do quarto e colocou uma estante com livros atrás de si.

Se do lado do professor, os limites do que pode ou não ser visto de sua vida privada parecem demandar estratégias, algo da prática da docência também se descortinou. Elisa, uma experiente professora do ensino médio, nos relata que estava acostumada a chamar alunos para uma conversa quando notava alguma alteração, fosse no rendimento ou nas condutas escolares. Nessa conversa ela procurava escutar o aluno e, se necessário, chamava sua atenção para aquilo que a preocupava, mas sempre com a discrição e sigilo necessários a ambos. Agora alega não se sentir mais confortável para fazer isso, pois, não sente que a tela garanta a ela ou até mesmo ao aluno a privacidade necessária, em função do compartilhamento dos ambientes pelas pessoas da casa para trabalho e estudo: “*Como falar com um menino que pode estar ao lado do pai?*”, explica.

As fronteiras entre o público e o privado, já enfraquecidas pelo apelo à transparência, receberam mais um golpe dos *home offices*, e a educação, a partir do ensino remoto, passou a ter outros atravessamentos. Os mesmos professores que estão às voltas com este borramento de fronteiras entre o público e o privado, estão erigindo, a seu modo, outras formas de limites. Hebe, outra professora, só responde mensagens da escola até as 17h. e diz que após este horário está “*fora do expediente*”. Vivendo sua vida privada no mesmo espaço físico do seu trabalho, sua fronteira para a dimensão do privado é um marcador temporal.

Fábio fez da sua estante de livros uma parede, construindo um muro para manter sua vida pessoal longe da câmera, embora, ao mesmo tempo, tenha percebido que as fronteiras haviam mudado:

“Na sala de aula eu sempre tive uma postura de quando eles faziam uma pergunta mais pessoal, eu [dizia]: ó gente, menos, vocês não têm nada a ver com isso. Mas nessas circunstâncias, como você não deixa o menino ver seu cachorro, como você não deixa o menino ver quais livros você tem na estante?”

Para Fábio, não se tratou apenas de construir uma barreira simbólica, mas sim deslocá-la para a posição que ele acreditava ter efeitos na relação professor-aluno. Muitos docentes se queixaram da dificuldade de acesso aos alunos, o educador compreendeu que não se tratava de expor sua vida ou se permitir a transparência, mas, sim, filtrar o que poderia ser mostrado.

Mas, do que falamos quando tratamos desses limites? É através do símbolo que o próprio homem se inscreve e se insere na cultura. Heloísa Aragão e Ramirez (2004) nos lembra que a simbolização se dá sob o domínio da ausência daquilo que, por faltar, pode ascender a outro registro, tal qual Freud (1920/1969) ilustrou com o jogo do *fort-da*. Para ele o que há de fundamental no jogo refere-se à renúncia da satisfação pulsional infantil: a criança deixa de ser o falo e permite o afastamento da mãe, embora compense seu desaparecimento com a encenação.

Neste jogo de presença e ausência há uma alternância que permite que Freud o tome como metáfora para a relação da criança com a presença e ausência da mãe: o carretel vai, o carretel vem, a mãe vai, a mãe volta, o *fort* e o *da*. Aragão e Ramirez (2004) cita o filósofo belga Alphonse De Waelhens (1990), que assim se expressa acerca dessa questão:

Inaugura-se pela própria linguagem a dialética da presença e da ausência. Por meio da palavra, a coisa é presentificada em sua ausência, a própria palavra, ou qualquer signo que venha substituí-la, tem que estar imediatamente presente, mas também, se ousamos dizê-lo, ausente de sua presença. (DE WAELEHENS *apud* ARAGÃO E RAMIREZ, p. 97)

Estes breves apontamentos nos convidam a pensar sobre as tentativas de estabelecer limites por parte dos professores, barreiras simbólicas que estabeleçam bordas para os espaços que precisam permanecer separados, ou mesmo a construção de uma camada de opacidade diante da transparência que nossos dias parecem demandar.

2. O que se transmite pelo olhar

Nessa cultura da transparência o olhar está por toda parte. A sensação de estar sendo continuamente olhado e vigiado se sustenta na dimensão psíquica do supereu, que impõe tudo ver e ser visto. Mas, existe uma dimensão do olhar que envolve o reconhecimento, e que se situa em relação ao desejo do Outro (LIMA, 2020).

O olhar é constituinte da subjetividade. A teoria freudiana da pulsão demonstra como a linguagem se apropria do corpo, destituindo-o das determinações naturais e transformando-o em corpo erógeno. A constituição da sexualidade ocorre a partir do circuito da pulsão em torno do seu objeto de satisfação, que envolve três tempos lógicos: ativo, reflexivo e passivo. No caso da pulsão escópica, trata-se de “ver, ver-se, ser visto”. No terceiro tempo do circuito pulsional escópico, a criança se faz objeto para um Outro, num “fazer-se ser vista”, e um novo sujeito surge dessa operação (LIMA, 2020). Lacan ressalta que se as pulsões oral e anal estão situadas no nível da demanda, no caso da pulsão escópica “estamos no nível do desejo do Outro” (LACAN, 1964/1995, p. 102). Se a visão pode ser tomada como função do órgão da vista, o olhar, seu objeto imanente, é onde se inscreve o desejo do sujeito (MILLER, 2013).

Algo da dimensão subjetiva se transmite pelo olhar. Um professor destaca a importância do olhar na relação presencial com o aluno:

“Então, assim, existe uma possibilidade de a gente comunicar com eles nessa live. Agora, tem uma questão pra mim que é muito negativa, que é a questão humana. Então, uma coisa é você encontrar o menino na sala. Você vê que o menino tá meio tristonho, você bate um papo com ele, né? Você dá um apoio pra ele ali. Às vezes ele está passando por algum conflito, você ajuda a mediar”.

Em seguida, destaca: “[...] um lugar que muitos deles tinham, que era a escola, eles não estão tendo. Eu tô falando porque diversas, várias, várias e várias vezes, você percebe alguma coisa pelo olhar do menino [...]”.

Como é possível constatar, a substituição do ensino presencial pelo remoto envolve perdas. A imagem reproduzida numa tela plana, bidimensional, não capta todo o colorido pulsional que se transmite no encontro “olho a olho” (LIMA, 2020).

Na frente da tela o professor se sente solitário, sem o olhar que lhe confere o reconhecimento e que instiga o seu desejo de ensinar. Os professores vivenciam uma sensação de desamparo, não sabem se estão sendo escutados, vistos, se tem alguém do outro lado da tela. Quando perguntada sobre como é dar aula sem ver as carinhas dos alunos, uma professora diz:

“É muito difícil, eu acho que eu estou sozinha, eu fico tanto tempo assim que acabo fazendo umas considerações quase muito abstratas, como se eu estivesse falando sozinha. Minutos, segundos que eu quase esqueço que estou dando aula, parece que eu estou ensaiando, fica muito virtual, principalmente quando sai dessa tela que a gente vê todos os meninos, principalmente quando está só a foto e ninguém liga a câmera, é melhor do que quando eu vou pro PowerPoint, aí fica completamente desconexo [...]”

Para Lacan (1962–1963/2005), o campo visual difere-se do olhar. Enquanto o primeiro refere-se à percepção das imagens e se apoia na constituição narcísica do estádio do espelho, o segundo diz respeito ao real e está elidido do campo da visão.

A transmissão de saber se sustenta naquilo que escapa ao campo visual: o objeto olhar. O saber envolve a dimensão do gozo, já que o objeto *a*, elemento de gozo, tem no olhar uma de suas versões. Para Éric Porge (2019), o real, como algo intransmissível, está no coração do desejo de transmitir, sendo a fonte da invenção.

Como transmitir algo da dimensão do olhar, que escapa ao campo visual, através da tela? O que os professores inventam para fazer furo na tela?

3. Efeitos transferenciais e a transmissão no espaço virtual

Se a transmissão do saber não prescinde do olhar é talvez pelo fato de que esta dimensão também se mostra um componente importante para o campo transferencial. Freud nos apontou que a transferência amorosa é fundamental no processo analítico. Lacan, em seu *Seminário 1* (1993/1953-1954), observa que o estado amoroso, quando se produz, não intervém para qualquer parceiro ou para qualquer imagem, mas existem condições para que ele se estabeleça. O autor destaca a potência do olhar no encontro amoroso.

No entanto, se a transferência é fundamental para o tratamento analítico, ela não é exclusiva desse processo, mas, pelo contrário, é um fenômeno humano e se dá nas diversas relações: no trabalho, na amizade e, para o que aqui nos interessa, na relação professor-aluno. Nesse sentido, um breve episódio mostra-se ilustrativo acerca do modo como essa forma especial de laço também se reflete em tal relação.

Um aluno do quinto ano, anuncia: “*Começou a guerra de palavras*”. A disputa era sobre qual esporte era o melhor: vôlei ou futebol. Dois colegas discutiam inflamados e um terceiro insistia para que eles se acalmassem. Foram interrompidos por uma colega que alertou: “*O professor chegou!*”. Por um instante, todos se calaram à espera de alguma repreensão.

Essa cena, narrada por um dos professores entrevistados, poderia ter acontecido em uma sala de aula da nossa adolescência, mas aconteceu no espaço virtual, num intervalo para troca de professores no qual os alunos continuavam conectados. O professor acabara de se conectar e parecia não estar com o volume de seu computador ajustado, fazia alguma anotação sem olhar para a câmera. Os alunos, então, continuaram a discussão: “*Eu sei que futebol é o melhor esporte do mundo porque eu vi no Google*”. O professor, então, se manifestou, relativizou os dados encontrados no Google, pediu que os alunos se respeitassem e a aula prosseguiu como esperado. Mas o que nos chama a atenção nesse episódio não é o fato de a aula ser virtual, nem a presença do conflito nesse espaço, mas o instante de suspensão, à espera da intervenção do professor e a aposta da colega de que ele seria capaz de intervir.

Sabemos que a transferência é um dos pontos de partida no processo de ensino e aprendizagem. O conceito freudiano de transferência consiste em envolver o psicanalista no tratamento analítico do sujeito. Em *Observações sobre o amor transferencial*, Freud (1915/1989) afirma que o amor de transferência é ainda um amor genuíno, mesmo que calcado na repetição de modelos infantis.

Lacan (1964/1995) subverte o conceito freudiano de transferência ao introduzir a noção de “sujeito suposto saber”. Para Lacan, o sujeito endereça sua demanda de amor ao analista por acreditar que ele detenha um saber sobre seu sofrimento. O sujeito suposto saber, significante da transferência, não consiste numa sobreposição direta à pessoa do analista, mas sim num lugar específico no discurso, ao qual o paciente se dirige.

Em *Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem*, Lacan (1995) articula a noção de “transferência” com a operação de alienação. Nessa construção, o que possibilita a entrada do sujeito na via da alienação significante, ou seja, no deslizamento metonímico da cadeia simbólica, é o sujeito suposto saber, que incide ali onde há a abertura do inconsciente. O termo “sujeito suposto saber” já aponta para o fato de o saber ser preexistente ao sujeito. Ou seja, o saber vem do campo do Outro, que é também o campo do desejo. Lacan ressalta que o saber é suposto justamente porque o sujeito é sujeito do desejo e é a isso que ele atribui o que chama de “efeito de transferência”.

Freud (1914/1996), em seu texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, aponta que, no processo de aprendizagem, tão importante quanto o interesse pelas ciências é a “personalidade de nossos mestres” (p. 248). Se do lado do aluno temos a transferência como um processo natural para a aprendizagem, do lado do professor temos sua presença. A presença do professor é fundamental para a transmissão, de modo que é através de sua experiência, de seu afeto, de sua pulsão ou, como diz Freud, de sua “personalidade” que ele transmite (DIAS; LIMA; BERNI; BARBOSA, 2019). Assim, é possível instaurar um componente enigmático na relação professor-aluno que faz com que o aluno se mova em direção ao saber.

As diversas transformações sofridas pela sociedade afetaram o processo de aprendizagem. A queda dos ideais, a crise das instituições, dentre elas a

escola, e a horizontalização das relações fazem com que as identificações sejam cada vez mais imaginárias. Há algumas décadas, a aquisição do conhecimento necessitava da dimensão alteritária, mas hoje é possível que ela aconteça no isolamento, através dos recursos tecnológicos.

Com o fechamento das escolas, decorrente da pandemia de Covid-19, o contato entre professor e aluno tem se dado apenas no ambiente virtual, colocando em xeque as possibilidades da virtualização. As implicações dessa mudança são percebidas como um desafio para os professores que tentam encontrar formas de promover a interação, conforme aponta Bruno, professor de matemática.

“Eu acho que tem professor que nunca parou pra refletir sobre isso e que o menino tem um espaço na aula dele, que o menino exerce uma posição de centralidade na aula dele. Isso acaba ficando natural. Na aula online essa interação fica muito mais fria. Nas aulas online a interação é por escrito. No YouTube eu deixo até um formulário pra que essa busca não precise ser tão ativa. É como se eu dissesse assim ‘Eu tô aberto, pode mandar as perguntas. Não precisa ficar receoso, não’.”

Philippe Lacadée (2005) acredita que, para se construir uma relação de confiança com o jovem, é preciso instaurar o que ele chama de “autoridade autêntica”³, ou seja, estar ao lado do jovem para que este possa aceder a seu saber. Ainda que, na “aula online”, a guerra seja de palavras, os corpos não deixam de ser afetados, como aponta Fábio: “A gente tá nesse contato, eu sinto que para os meninos é muito importante. Essa chamada tem um aspecto psicológico deles que é muito importante, que é ver os professores, ver os colegas [...]”

Nesse sentido, tomamos a aposta da menina que esperava pela intervenção do professor, como um “efeito de transferência”. Ao incluir o professor com seu desejo, fazendo dele suposto saber, ela faz constituir a “autoridade autêntica” e que, mesmo com todas as limitações impostas pelo ensino remoto, faz ser possível aprender e ensinar.

3 Tradução nossa para o francês *autorité authentique*.

4. O virtual que se apresenta como potência

“Apesar de todas as dificuldades, percebo que estamos vivendo um momento potente”, nos diz uma das professoras entrevistadas. Durante a entrevista ela usou, por diversas vezes, as palavras *potente* e *potência* para referir-se ao ensino remoto e também à sua vida pessoal. Essa professora afirma que a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto revelou novas maneiras de ensinar, ancoradas nos recursos tecnológicos. *“É muito legal poder compartilhar um vídeo na tela para tirar alguma dúvida dos alunos. É muito bom também contar com a tecnologia para facilitar o trabalho fora das aulas, como lançar notas, compartilhar planos de ensino”*.

A grande maioria dos professores entrevistados afirma que o lado positivo do ensino remoto é poder contar com os recursos tecnológicos, vídeos, *links*, que não podiam ser usados em sala de aula, por uma questão de falta de recursos oferecidos pelas escolas. Conforme nos diz outro professor:

“A gente percebeu que não será mais possível voltar às salas de aula e ignorar o que vivemos na pandemia. Não vai ser mais possível dar aulas presenciais como dava antes. A possibilidade de usar mídias, redes com mais facilidade é um ponto muito positivo. Precisamos construir um uso orgânico da tecnologia.”

“Virtual” é uma palavra derivada do latim *virtualis*, que significa *força, potência*. Segundo Pierre Lévy (1999), o termo “virtual” pode ser compreendido em pelo menos três sentidos: técnico – ligado à informática – filosófico e corrente. Assim, no sentido filosófico, *virtual* se refere àquilo que existe enquanto potência e não em ato. No uso corrente a palavra é, no entanto, empregada para significar a irrealidade. O autor ressalta a importância de se evitar a oposição simplista e enganosa entre real e virtual. Em termos filosóficos, o virtual se opõe ao atual, não ao real. Virtualidade e atualidade são, portanto, dois modos diferentes da realidade. É preciso, ainda, compreender que atualização não se confunde com realização. A

realização refere-se a “ocorrência de um estado pré-definido” ao passo que a atualização é “invenção de uma solução exigida por um complexo problemático” (LÉVY, 1999, p. 40).

Em outro trabalho, Lévy (2005) chama atenção para o fato de que o virtual sempre esteve presente no mundo, uma vez que vivemos num mundo de significações. E a significação é virtual desde sempre, pois o sentido que damos aos significantes é imaterial, não podemos tocá-lo, ele nos escapa. “A palavra em si, aquela que é pronunciada ou atualizada em certo lugar, não está em lugar nenhum e não se encontra vinculada a nenhum momento em particular (ainda que ela não tenha existido desde sempre)” (LÉVY, 2005, p. 48).

Assim, o verdadeiro mundo virtual começa com a linguagem, não com a tecnologia. De acordo com Lévy (2005), a linguagem virtualiza um “tempo real” que nos aprisiona no aqui e agora. Ela “inaugura o passado, o futuro e, no geral, o tempo como um reino em si, uma extensão provida de sua própria consistência.” (p. 40). Com a invenção da linguagem, o fluxo temporal passa a ser tomado como um todo que é atualizado pelo presente de forma parcial, fugaz.

É preciso compreender, portanto, que o virtual é real, ainda que não seja possível fixá-lo a nenhuma coordenada espaço-temporal. Ele existe sem estar presente. Esse é um aspecto que não pode, entretanto, ser negligenciado, especialmente quando buscamos compreender as relações estabelecidas no ambiente virtual. A imaterialidade da rede virtual estabelece novas formas das pessoas se relacionarem.

Os professores que escutamos nos apontam que ainda que estejam submetidos a uma nova lógica imposta pelo ensino remoto, compreendem a potência inerente a esse processo e buscam aprender novas maneiras de lidar com o ensino atravessado pela tecnologia. Como ressalta uma professora:

“Este é um momento muito potente, sobretudo no que diz respeito à autonomia dos alunos e professores. É possível criar novas formas de ensinar. Por isso não vejo como um tempo jogado fora. As aulas online estão produzindo algo

novo. Precisamos encontrar formas de continuar usando as ferramentas aprendidas nas aulas online quando voltarmos às aulas presenciais, os recursos tecnológicos auxiliam muito. Não será mais possível dizer não à tecnologia.”

Outro professor nos diz:

“A gente tá se inventando de um jeito bonito, legal... os meninos fizeram um trabalho de arte esses dias que era uma releitura de uma arte. Foi emocionante! Eu acho que o que mudou, mas que vai continuar, é essa interação online, que eu acho que dá pra fazer muita coisa online... a gente tava, não sei se usando pouco, mas acho que vai mudar o jeito da gente ver, dos alunos, dos pais e dos professores, verem a tecnologia, porque ela é uma aliada e a gente vai ter que dar uma repaginada nisso aí. Esse negócio de não poder levar celular na escola, sei lá... essas coisas a gente perde, às vezes, porque a gente precisa pra trabalhar. Eu acho que a gente vai aprender a lidar com o virtual que não vai ser mais um inimigo, vai ser um aliado.”

Considerações finais

Nos últimos trinta anos, em que o processo de digitalização se tornou hegemônico a ponto de configurar um novo padrão cultural com notórios reflexos para a subjetividade e o laço social (LIMA; NOBRE, 2020), a educação mostrou-se um dos campos mais refratários a tal processo. Em grande medida, pelo menos no Brasil, esta instituição central da formação humana, manteve uma atitude cautelosa em termos de uma assimilação imediata das tecnologias de informação e comunicação, o que nos permite distinguir ao menos duas leituras diferentes. Por um lado, este vagar revelava-se adequado e coerente com a própria função social da educação e do estabelecimento escolar que, sem se render ao regime de urgência, pareciam dispensar todo o tempo necessário para compreender

e converter o digital a favor de suas metodologias, tradicionais ou não. Sem dúvida, isso significou deixar de submeter-se às pressas ao aparato da digitalização, o que fez com que a educação representasse um dos últimos pontos de resistência, talvez necessária, diante da grandeza de sua missão. Por outro lado, esta postura também escondia raízes estruturais, estando calcada nas dificuldades técnicas já corriqueiras nesse universo e que certamente teria outras versões relativas ao novo instrumental a ser incorporado. Ora, para além das questões propriamente metodológicas, diante da fila de demandas inerentes ao âmbito educacional, como garantir um acesso equânime às tecnologias digitais por alunos e professores, dentro e fora do ambiente escolar? Não há dúvidas de que a complexidade de tais questões, aqui resumidas a apenas dois grupos, dá origem a inúmeros desdobramentos.

Entretanto, com digitalização até mesmo da dimensão social de nossas vidas, as escolas logo viram-se invadidas por celulares, *tablets*, *notebooks* etc. Em suas reflexões sobre a interface da educação e das tecnologias digitais, Paula Sibilia (2012) chama atenção para a incompatibilidade das “paredes” de nossas escolas de padrão disciplinar moderno para com o mundo em “redes” que veio virtualmente a se configurar. Com isso, o extramuros da escola estava em cada carteira de aluno e também nas mesas dos professores, todos conectados por meio do celular. Neste processo de sedução, a discussão sobre adoção de tecnologias digitais na escola foram tomando corpo, mas apesar da presença maciça dos *gadgets*, estávamos longe de qualquer consenso mínimo sobre como aplicá-los de modo favorável à aprendizagem e sem prejuízo da dimensão humana da transmissão.

A pandemia da Covid-19 tornou instantânea esta adoção e o que vinha se precipitando de modo gradual, passou a obedecer outras exigências. Assim, se na rede pública as atividades de ensino se mantiveram em suspensão diante da ameaça à saúde pública, no âmbito da escola privada uma segunda ameaça, a econômica, tornou urgente uma reconfiguração no formato das aulas, buscando evitar os prejuízos inevitáveis. No centro dos diversos impasses que daí emergiram, os professores viram-se acudados entre o entendimento acerca de seu papel na transmissão e o inevitável atravessamento de seu ofício pelas câmeras dos programas de conferências

virtuais. Não havia mais tempo para resistir e restou aceitar e inventar, cada qual com os recursos que pudesse dispor, o que fazer a partir da superfície da tela.

Para Lacan (1960/2008), a criação é uma construção em torno de um vazio, núcleo da subjetividade, elemento “em torno do qual se orienta todo encaminhamento do sujeito” (p. 67) referido “ao mundo de seus desejos” (*idem*). A invenção dá um passo suplementar e, a partir de algo que já foi criado, propõe um nova combinação para os elementos existentes (MILLER, 2003). Desta forma, diante dos excessos que caracterizam nosso tempo na forma de imagens, informações e múltiplas demandas, os sujeitos precisam de invenções que possibilitem lidar com o mal-estar proveniente destas novas configurações.

Num mundo mediado pela tela e marcado pelo imperativo de transparência, o que se dá é a ilusão de que tudo pode ser visto, sem sombras. Então, é preciso inventar para fazer sombra, dar lugar à opacidade, para que o singular tenha lugar, a partir do vazio. Capturados e imobilizados pela tela bidimensional, os professores estão sem vida, robotizados. Neste contexto, uma questão se faz emergente: como fazer furo na tela, deixar passar algo da dimensão pulsional, do real, dos tropeços e enganos, do erros de cada um? Algo que escape ao cálculo, ao enquadre da tela e que dê espaço para o jogo do olhar que envolve luz e sombra.

Para o professor, transmitir sem contar com os olhares dos alunos – mas, muitas vezes apenas com as telas fixas, sem vídeo –, foi algo como cantar sem ouvir a própria voz. Entretanto, com a transferência estabelecida previamente, lá estavam os alunos, aguardando novos efeitos que garantissem que o Outro, o professor, se fizesse presente, senão com seu corpo, com sua imagem, sua escuta, seu olhar, embora agora sempre perpassados pela tela. Assim, ao menos nos presentes casos, seu lugar simbólico parecia estar preservado.

Além disso, no apagamento dos limites entre o público e o privado, o professor precisou ainda expandir sua capacidade de invenção em diferentes direções. Desse modo, para além de ter que inventar a partir das potencialidades dos dispositivos digitais de modo a garantir o engajamento dos alunos, o professor precisou ainda lançar mão de novos anteparos,

necessários à preservação de sua privacidade diante dos múltiplos olhares que agora chegavam a seu espaço de recolhimento e privacidade. É também em termos transferenciais que tais anteparos produzem efeitos, na medida em que permitem manter a dimensão do enigma necessário ao laço e, portanto, ao engajamento dos alunos. Se a pandemia foi um divisor de águas nesse tempo de trabalho ininterrupto para os professores, a monotonia superficial da tela vem exigir um pouco mais de seu desejo para a transmissão do saber.

Referências

ARAGÃO E RAMIREZ, H. H. Sobre a metáfora paterna e a forclusão do nome-do-pai: uma introdução. *Mental*, Barbacena/MG, v. 2, n. 3, pp. 89-105, nov. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 dez. 2020.

BASSOLS, M. Acto de violencia. *Rayuela*, n. 4, ago. 2018. Disponível em: revistarayuela.com/es/004/template.php?file=Notas/Acto-de-violencia.html. Acesso em: 03 dez. 2020.

DIAS, V. C.; LIMA, N. L.; BERNI, J. T.; BARBOSA, V. M. A. Psicanálise e educação na era digital: velhos laços, novos tempos. In: LIMA, N. L.; BERNI, J. T.; DIAS, V. C. *A escola navega na web: que onda é essa?* Belo Horizonte: Crivo Editorial. (pp. 135-142), 2019.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 18. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Trabalho original publicado em 1920)

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: FREUD, S. *Edição brasileira das Obras completas de Sigmund Freud*, v. 13. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1914)

- FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial. In: FREUD, S. *Edição brasileira das Obras completas de Sigmund Freud*, v. 12. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989. (Trabalho original publicado em 1915)
- FREUD, S. O inconsciente. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 14. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1915)
- HAN, B.-C. *Sociedade da transparência*. [Edição Eletrônica] Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LACADÉE, P. *La place d'un psychiatre au sein d'un collègue*. Entrevista a K. Rouff, 2005. Disponível em: <https://www.lien-social.com/La-place-d-un-psychiatre-au-sein-d-un-college>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- LACAN, J. *O seminário, Livro 1: Os escritos técnicos de Freud [1953-1954]*. Trad. Betty Milan, texto estab. por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- LACAN, J. *O seminário, Livro 6: O desejo e sua interpretação [1958-1959]*. Trad. C. Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- LACAN, J. *O seminário, Livro 7: A ética da psicanálise [1959-1960]*. Versão bras. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACAN, J. *O seminário, Livro 10: A angústia [1962-1963]*. Trad. Vera Ribeiro, texto estab. por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, J. *O seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise [1964]*. Trad. M. D. Magno, texto estab. por J.-A. Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 197-213, 1998. (Trabalho original publicado em 1945)
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LIMA, N. L. “*Eu não sei se o professor está me olhando*”: o olhar e a tela. *Desidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, n. 28, a. 8, pp. 13-25, out./dez. 2020.

LIMA, N. L.; NOBRE, M. R. A escuta de adolescentes como dispositivo de resistência à lógica da cultura digital. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (org.). *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020. (Col. Educação e Psicanálise)

LIPOVETSKY, G. *Os Tempos hipermodernos*. Trad. M. Vilela. São Paulo: Barcarolla. 2004

MILLER, J.-A. A invenção psicótica. *Opção Lacaniana online*, n. 36, pp. 6-16, maio 2003. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/03_casas_loucos/04-referencias/textos/textos%20psicanalise/invencao. Acesso em: 08 ago. 2020.

MILLER, J.-A. Jacques Lacan e a voz. *Opção Lacaniana online*, a. 4, n. 11, jul. 2013. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_11/voz.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

MILLER, J.-A. *Uma fantasia*. IV Congresso AMP, Comandatuba, 2004. Trad. Vera Avellar Ribeiro. Disponível em: <http://www.congressoamp.com/pt/template.php?file=Textos/Conferencia-de-Jacques-Alain-Miller-en-Comandatuba.html>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NICOLACCI-DA-COSTA, A. M. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 1, pp. 82-93, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 ago. 2020.

PORGE, E. *Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, Hoje*. Campinas, S.P.: Unicamp, 2009.

RICCI, G. *As cidades de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: A utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 1, pp. 180-188, 2010.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

10 A PRESENCIALIDADE COMO ATUALIZAÇÃO DO VIRTUAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Vanina Costa Dias

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Vivemos hoje um momento em que o uso de recursos tecnológicos e virtuais se intensificou em todas as áreas, a partir da necessidade do isolamento social por causa da pandemia do coronavírus. Instituições, processos sociais, relações interpessoais, estruturas de poder, trabalho, lazer, educação e as próprias pessoas como sujeitos individuais se tornaram dependentes, de alguma forma, de um equipamento conectado à internet para continuarem exercendo alguma atividade produtiva e de lazer. Acompanhamos de modo especial essa prática junto a professores e estudantes do ensino superior que, em cursos ofertados na modalidade presencial, tiveram suas aulas presenciais suspensas e em seguida modificadas, por força de uma determinação do Ministério da Educação, para atividades que deveriam acontecer remotamente, com uso de mecanismos e tecnologias apropriadas para a manutenção do processo de ensino aprendizagem.

A educação superior foi amparada pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343, revogada e substituída pela portaria nº 544, que autorizou “em caráter excepcional” a substituição das aulas presenciais por aulas na modalidade a distância, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior (IES) adotassem o uso da tecnologia para a continuidade das atividades presenciais em ambientes virtuais de aprendizagem (BRASIL, 2020).

A partir dessa normativa, estudantes, escolas, faculdades e universidades precisaram adaptar a rotina e as aulas para a nova realidade, a fim de não comprometer o cronograma escolar no período de isolamento social, visando minimizar as possíveis perdas para todos os envolvidos. Houve uma escalada exponencial pela prática de aulas remotas, mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A principal medida adotada pelas IES, em caráter emergencial, foram a implantação das aulas remotas, ministradas pelos professores, em sua maioria, no horário convencional da aula presencial, por meio da utilização de recursos de *streaming* e *web conferências*.

Para Matar (2020) a pandemia do Covid-19 em 2020, acrescentou um novo capítulo, e essencial, à história das práticas da educação a distância (EaD). Em muito pouco tempo ocorreram mudanças jamais previstas e que poderiam nunca ter acontecido, ou levado anos ou décadas para se concretizar. Contudo, esse movimento mais visível para reagir à pandemia foi a reprodução do que fazemos no presencial. Criou-se um grande mal-estar pois muitos professores e estudantes não estavam preparados para tal mudança. Passar do ensino presencial para o ensino remoto, não é um processo fácil é “uma viagem com descobertas aliciantes e um alargar de horizontes, mas também alguns obstáculos e riscos nem sempre fáceis de ultrapassar ou evitar” (MOTA, 2020).

A partir desses pressupostos, essa investigação buscou analisar, de que forma os professores da educação superior fez a transposição de aulas presenciais para aulas remotas, tendo como norteadores os conceitos de presencialidade e virtualidade. Foi desenvolvido um estudo de caso com professores do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada de uma cidade da região central de Minas Gerais que adotou durante a pandemia a modalidade de aulas remotas.

A presencialidade marcada por interfaces artificiais e humanas no processo de aprendizagem

Num país onde o acesso às redes de internet chega a 70% da população urbana e 49% da população rural (TIC DOMICÍLIOS, 2018), além daqueles

que estão na outra parte dessa população, com dificuldades de se conectar a uma rede ainda incipiente, temos aqueles que não têm desenvolvidas suas habilidades para o uso profissional e educacional desses recursos. Essa habilidade é nomeada por Buckingham (2010) como Letramento Digital.

Para esse pesquisador, a literacia ou letramento digital¹ corresponde a um amplo leque de possibilidades de inserção em ambientes digitais, tanto para ler quanto para escrever, aprender e ensinar, o que se pode constituir em condição imprescindível para o uso das tecnologias virtuais em qualquer tipo de situação incluindo aí a Educação a Distância (EaD), intensamente mediada pelas TDIC. Tal habilidade no contexto da prática docente implica no desenvolvimento de competências para planejar estratégias de ensino e aprendizagem nos diversos cenários ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em contextos híbridos ou a distância, buscando desenvolver em seus estudantes processos de aprendizagens significativas. (ALMEIDA, 2003)

Além da observação dessa habilidade, percebemos ainda que a prática docente, fortemente marcada pelas relações presenciais, trouxeram para a virtualidade o que chamamos de sentimento ou sensação de presencialidade ou o sentimento de presença social, conceito desenvolvido por Biocca (2007) para explicar a “sensação de estar com outro”. Esse outro pode ser uma inteligência humana ou artificial. Na interação homem-computador, a teoria da presença social estuda como a “sensação de estar com outro” é moldada e afetada por interfaces. Esses outros que experimentamos são representações mediadas tecnologicamente de outros seres humanos ou formas de inteligência via textos remotos, imagens, vídeo, avatares em 3D e em representações artificiais de humanoides ou inteligência animal, incluindo agentes humanos virtuais, computadores e robôs. A sensação de presença social é um estado “que varia com o meio, conhecimento do outro, o conteúdo de comunicação, ambiente e contexto social” (BIOCCA, 2007). Isto significa que a experiência da presença no mesmo espaço

¹ Os termos literacia e letramento digital são frequentemente utilizados como sinônimos, visto que não existe consenso entre os pesquisadores, como esclarece Oliveira (2015). Percebemos que o termo letramento digital é mais comumente utilizado no contexto da língua portuguesa falada no Brasil, enquanto literacia digital é frequente em Portugal e nos demais países lusófonos.

compartilhado depende de informações que você obtém com quem está falando, o que você está falando e distrações que experimenta no local físico.

Além dessa experiência de presencialidade, as práticas na educação virtual também apontam para uma transformação dos papéis desempenhados por professores e estudantes. O professor precisa quebrar a tradição das aulas presenciais, nas quais se apresenta como quem fala, deixando ao estudante o papel de quem apenas escuta. A interação no espaço virtual aponta para um conjunto de territórios a serem explorados pelos estudantes permitindo que façam por si mesmo, através de uma coautoria com os professores. Esse “território” deve ser pensado como “territórios existenciais” (GUATTARI, 1992) que são relacionados às maneiras como o professor oportuniza a seus estudantes explorarem, a partir de uma organização, um significado dado aos estudantes. Essa exploração faz com que esses territórios se desterritorializem, fugindo da organização dada pelo professor, possibilitando novos significados. E no trabalho conjunto entre professor/estudante deve voltar a ocorrer uma reterritorialização, que por sua vez levará a novas desterritorializações e assim sucessivamente.

Esse processo faz com que o ato pedagógico seja associado à construção de um mapa. Como nos ensina Deleuze e Guattari, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

A partir dessa leitura, o professor precisa ser muito mais do que “um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o estudante viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador” (SILVA, 2000, p. 160). Ele deixaria de ser o transmissor, como também não seria mais um “facilitador” termo empregado na EaD. O papel do professor numa perspectiva como essa seria a de um “construtor”, capaz de promover situações pertinentes e favoráveis à consolidação do processo de aprendizagem do educando que deve se dar por meio da interação estudante, conteúdo e professor, base fundamental para a construção do conhecimento.

A virtualidade como uma possibilidade de mediação pedagógica

De acordo com Lévy (2003), a virtualização atinge hoje todas as formas de estar junto, de sermos nós, se apresentando como um movimento que vai além da informatização. No senso comum, o termo virtual tem sido usado para significar a ausência de existência real, supondo, conforme afirma esse autor, uma presença tangível utilizada para representar a pura e simples ausência de existência. Nesse sentido, o real estaria relacionado ao presente, enquanto o virtual se ligaria a uma possibilidade futura.

O autor considera que o virtual é mediado pela tecnologia, produto da externalização de construções mentais em espaços de interações cibernéticos. Para esse autor, a realidade virtual transmite mais do que imagens, transmite uma quase presença, o virtual existe sem estar presente. É preciso ter o cuidado de não se confundir o virtual com o possível, pois para Lévy (2003) a possibilidade é algo já constituído, enquanto a virtualidade é uma tendência ou uma força que acompanha uma situação ou acontecimento tornando-a possível de ser atualizada.

Nas palavras desse filósofo, na sua relação com o tempo, o virtual poderá se atualizar a todo o momento, desterritorializando informações e relações, permitindo que diferentes formas de interações se deem no ciberespaço que possibilita uma forma de comunicação em que não é necessária a presença física, enfatizando a imaginação. Apesar de a internet ser o principal ambiente do ciberespaço, esse também pode ocorrer na relação humana a partir de outras tecnologias: celular, pagers, comunicação e outros serviços.

Em Deleuze (1996) encontramos o conceito de virtual ancorado na ideia filosófica medieval de potência, ou seja, aquilo que está por vir, aquilo que não foi atualizado. Para esse autor, quando o virtual é atualizado, ele deixa de ser aquilo que era para tornar-se outra coisa, mudando sua natureza, perdendo seu lugar no surgimento do ser atual.

O virtual seria, para Lévy (2003), aquilo que possui existência definida sem estar materialmente presente e nunca se esgota ou se preenche completamente: cada vez que é acessado, ele se transforma. Uma página

de internet, por exemplo, possui existência e pode ser acessada em qualquer lugar do mundo, mas não está presente em um local específico, a não ser dentro da própria dinâmica desterritorializada da Rede. Redes que estão se tornando cada vez mais esse espaço de engendramento de histórias, culturas e informações que passam a fazer parte do dia a dia de todos que as acessam.

Quando analisamos os ambientes de aprendizagem que se dão através da virtualidade, à luz dessa discussão, mediados por dispositivos de comunicação que necessitam habilidades e competências comunicativas por parte de professores e estudantes, nossa preocupação vai ao encontro dos momentos de interação e de possibilidades concretas da execução de atividades colaborativas e de trocas no processo de aprendizagem. O uso de dispositivos de comunicação virtuais exige de professores habilidades mediadoras diferenciadas bem como estratégias pedagógicas que exigem participação em tempo real e virtual, possibilitando a expressão, a intervenção e a colaboração para a construção coletiva do conhecimento em diferentes espaços e tempos.

A presencialidade como uma atualização do virtual

A partir da reflexão construída até aqui, que norteia nosso questionamento sobre a forma com que professores da educação superior podem fazer a transposição de aulas presenciais para aulas virtuais, dialogamos com docentes do curso de Psicologia de uma faculdade privada buscando em suas práticas remotas, o que pode ser um efeito da presencialidade no virtual. Seus depoimentos foram colhidos através de um formulário online, enviado pelo Google Forms, no mês de maio de 2020. Responderam ao formulário 57 professores, correspondendo a 100% de adesão. Fez-se o seguinte questionamento: *quais estratégias você tem usado para garantir a aproximação entre professor x aluno nas aulas remotas em seu componente curricular?*

A partir dos depoimentos foram eleitas as seguintes categorias de análise: as interfaces humanas presentes no processo de mediação;

interfaces artificiais como suporte ao processo de aprendizagem. À luz dessas categorias, percebeu-se que 30% do conteúdo dos depoimentos dados pelos professores dizem respeito ao uso de interfaces artificiais e 70% relacionam-se às interfaces humanas.

Essas categorias estão presentes em estudos de Biocca (2007) que nos conduz a refletir sobre a sensação de presença em ambientes mediados por tecnologia, que apontam para novas questões sobre sociabilidade, afirmando que o espaço virtual é semelhante ao espaço físico/natural, pois além de reproduzir características físicas, produzir também um contexto social de trocas simbólicas cada vez mais relevantes. Estes espaços de troca podem ser considerados como espaços de construção social que envolve aspectos socioculturais, afetivos e cognitivos, que de alguma forma repetem as trocas também experimentadas nas salas de aula. Esse aspectos, que apontam para as interfaces humanas, apontadas por esse autor são representadas nos depoimentos dos professores quando afirmam:

“Sempre tenho o cuidado de colocar palavras positivas, incentivadoras e de carinho para que eles se sintam acolhidos. Aliás, é uma prática que também adoto para as aulas e é muito claro como eles se abrem mais, se sentem menos pressionados e interagem mais (se sentem a vontade para isso!)”. (P1)

“Fazer perguntas diretas para o aluno; iniciar a aula falando o nome de cada aluno presente; comentando todas as respostas do chat enviadas; solicitando retorno sobre áudio”. (P 2)

“Procuro aproximação dos alunos que apresentam dificuldades objetivando maior singularidade”. (P 7)

“Uma preocupação é sempre fazer um acolhimento das pessoas-alunos. Perguntar como estão, como estão lidando com a situação, quais as dificuldades encontradas... e em alguns momentos, apresentar as minhas limitações para compartilhar este momento de mútua aprendizagem”. (P5)

Nessas afirmações, podemos identificar as três modalidades de presença desenvolvidas por Biocca (2003): presença física – a sensação de “estar lá”, de estar imerso em determinado ambiente físico; a presença social – a sensação de estar com alguém, de estar face a face com outra(s) pessoa(s); e a autopresença – a sensação de autoconsciência, de identidade, de pertencer ao corpo.

Em se tratando de um contexto social que vem sendo potencialmente utilizado para trocas interacionais e conversações na atualidade e influenciado por características dos meios e características do usuário, as tecnologias virtuais estão aumentando cada vez mais essa sensação de presença dos seus usuários em ambientes mediados.

Por outro lado, essa sensação ainda precisa ser reforçada por interfaces artificiais que são representadas por usos de múltiplas “linguagens” artificiais que são utilizadas no diálogo professor e estudante para o desenvolvimento da aula. Como afirmam os professores:

“Utilizo de projeção de slides com imagens, texto e casos, exercícios para responder pelo chat ou pelo microfone e discussões sobre vídeos do YouTube”. (P 3)

“Nas aulas pelo InSala tenho feito um esforço para trazer momentos de interação, mesmo que o conteúdo seja denso e difícil para os alunos. Tenho feito enquetes, perguntas para que eles participem com a câmera, microfone e chat (a participação tem sido grande!)”. (P 4)

“A minha proposta é sempre construir um espaço dinâmico e criativo para os momentos das aulas e apresentar a minha disponibilidade para dialogar sobre as condições singulares em outros canais como a Sala conexão, ou em minutos anteriores ou posteriores da webconferência na plataforma InSala. Venho alternando aulas expositivas por webconferência, aulas gravadas por mim e assistidas durante o período da aula, uso de vídeos, todas com o incentivo para participação das alunas. Essa turma é pequena e pouco participativa (também nos momentos presenciais) e então o meu desafio constante é convocá-las para a participação.” (P 6)

Nos estudos sobre a multimodalidade observa-se que essa prática, muito comum nos tempos atuais, se constitui a partir do princípio de que toda significação construída nos encontros, seja ele presencial ou virtual, é fruto da inter-relação entre vários meios. Street (2014) afirma que o ensino e a aprendizagem precisam levar em conta a variedade dos modos de comunicação existentes, ou seja, os modos de comunicação linguísticos, visuais ou gestuais. A partir dessa afirmação, podemos dizer que a multimodalidade não deve ser compreendida como uma mera soma de linguagem, mas a interação desses modos que oportunizam uma experiência de produção de sentidos, sobre o que é lido e interpretado.

Ainda nessa perspectiva, Coscarelli e Ribeiro (2014), defendem que ser letrado digital requer saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais e destacam que um aspecto importante em ambientes digitais é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos, como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones.

Considerações finais

As práticas adotadas pelos professores nesses tempos tem nos mostrado um diálogo constante entre essas experiências de presença perpassadas pelo uso desses recursos multimodais. Nessas experiências de educação remota e à distância, apesar de professores e estudantes estarem fisicamente em outros espaços, o uso das tecnologias virtuais aumentam, significativamente, o poder de contato e comunicação através de um ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, a tecnologia se torna um meio poderoso que pode levar à aprendizagem. O importante, neste caso, são as diversas metodologias que podem ser adotadas pelos professores, que, de alguma forma, fazem com que os estudantes se sintam potencialmente presentes na aula, indiferente dessa se dar num espaço real ou virtual.

Como seria previsível, os experimentos de Biocca (2007) e outros identificaram, para todos os fatores, índices mais altos nas atividades “face a face” do que naquelas com algum tipo de mediação. Na visão dos

professores que participaram dessa pesquisa, as interações realizadas por interfaces humanas promovem mais interação e conseqüentemente mais aprendizagem. Entretanto, as interfaces artificiais potencializam as práticas docentes e dão concretude ao processo de construção de conhecimento.

Assim baseado na afirmação de Preti (2009), aprendizagem e educação são processos “presenciais”, exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando “a distância”. “Presencialidade” pode significar, também, “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, onde professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam mediados por tecnologias virtuais (PRETI, 2009).

A presencialidade é dada a partir das interfaces humanas de mediação; as interfaces artificiais são importantes, mas não são determinantes da presencialidade nas relações entre professores e estudantes. Esta nova visão de presencialidade dá um novo formato à educação e dá a possibilidade de uma rede de relacionamentos muito mais ampla que a da educação convencional e por isso mesmo capaz de produzir muito mais conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, pp. 327-340, dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jul. 2020.

BIOCCA, F. The cyborg's dilemma: progressive embodiment in virtual environments. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 3, n. 2, 2007.

BRASIL. *Parecer 05/2020*: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, abr. 2020.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, pp. 37-58. 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIAS, Vanina C. *Morando na rede: novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes através das redes sociais*. Curitiba: CRV, 2016.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MATAR, João. O que estamos aprendendo sobre Educação a Distância durante a pandemia do Covid-19, 2020 Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/o-que-estamos-aprendendo-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-durante-a-pandemia-do-covid-19>. Acesso em: 10 jun. 20.

MOTA, José. *A pedagogia do Ensino Online*. Disponível em: <https://josemota.pt/sr/a-pedagogia-no-ensino-online/>. Acesso em: 05 maio 2020.

PRETI, Oreste. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: UFMT, 2009.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

STREET, Brian V. *Literacias sociais: abordagens críticas à alfabetização no desenvolvimento, etnografia e educação*. Routledge, 2014.

11 UNE COMMUNAUTÉ CONTEMPORAIN: RÉSEAUX SOCIAUX, DISCOURS NOUVEAU ET ADDICTION

Benoît Le Bouteiller

En Octobre 2010, invité spéciale de la *Techonomy conference* au bord du Lake Tahoe, Eric Schmidt, alors président d'*Alphabet*, la maison mère de Google lâche cette phrase: « Il y a eu 5 exabytes¹ d'information créée par la civilisation humaine depuis ces origines jusqu'en 2003. Aujourd'hui, cette même quantité d'information est créée en deux jours et le rythme s'accélère... Les gens ne sont pas prêts pour la révolution technologique qui va advenir. »²

Eric Schmidt ne précise pas les éléments qui lui permettent de soutenir cela. Cette proposition a fait l'objet de plusieurs études pour montrer son caractère approximatif.³ Mais, malgré tout, le propos de Schmidt donne une idée du bouleversement vertigineux et rapide de la masse d'informations, des modalités de production et de diffusion de celle-ci. Une grande partie de la quantité d'information créée et échangée est le fait

1 Le *byte* (multiplé en français) est l'unité de mesure de la capacité de mémoire d'une puce d'un ordinateur.

2 "There was 5 exabytes of information created between the dawn of civilization through 2003, but that much information is now created every 2 days, and the pace is increasing... People aren't ready for the technology revolution that's going to happen to them." Cité dans Martti Lehto, Pekka Neittaanmäki, *Cyber Security: Analytics, Technology and Automation*, Springer International Publishing Switzerland, 2015, p. 7.

3 Parmi ces études citons celle menée par la School of Information Management and System de l'Université de Californie à Berkeley. Il s'agit d'une étude dirigée par Kirsten Swearingen, intitulée *How much information 2003?* et consultable en ligne à l'adresse suivante: <http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/execsum.htm>

des réseaux sociaux, que ce soit les forums de discussion ou les messageries instantanées. Il n'est donc pas infondé d'émettre l'hypothèse que cette évolution si massive et subite a probablement bousculé en profondeur les modes de récits, les façons de construire celui-ci et de produire un sens individuel et collectif à partir de la narration. Or, le *nous* se bâtit dans le terreau du récit commun, de la narration collective.

Jacques Lacan va construire une théorie à l'endroit des discours. Pour le psychanalyste français il existe différents types de discours qui sont en vérité des modalités spécifiques de lien social, de possibilités pour le sujet de s'inscrire dans le lien social, et ce, du fait de la structure du langage.

En fin de compte, il n'y a que ça, le lien social. Je le désigne du terme de discours parce qu'il n'y a pas d'autre moyen de le désigner dès qu'on s'est aperçu que le lien social ne s'instaure que de s'ancrer dans la façon dont le langage se situe et s'imprime, se situe sur ce qui grouille, à savoir l'être parlant. (LACAN, 1975, p. 51)

À le suivre, nous pouvons avancer que le discours est le lien social, du fait d'articuler une communauté au sujet. Une modification de modalité de discours induit donc une nouvelle modalité de communauté et une nouvelle modalité subjective.

Sigmund Freud avait eu l'intuition qu'il y avait une dialectique entre le fait social et la subjectivité des individus. Dans plusieurs de ces textes il construit son propos ainsi, en décrivant les spécificités cliniques d'un patient, puis des éléments qu'il saisit du fait social et pour finir il fait entrer en résonance l'intime de la subjectivité du patient et le fait collectif qu'il épingle. Il propose en quelque sorte l'hypothèse d'un recouvrement possible entre les deux phénomènes évoqués : le phénomène clinique et le phénomène social. Mais, chez Freud, cela en reste à un niveau d'hypothèse. Il opère ce rapprochement, cette superposition mais sans avoir l'outil théorique pour justifier cette intuition. Au final, cela peut même être considéré comme une forme d'image dans le texte freudien :

le fait clinique est pour un sujet une allégorie d'un fait social pour un collectif et inversement.

Lacan, par sa construction conceptuelle du discours arrive à forger l'outil qui lui permet de saisir cette dialectique du lien social au sujet.

Attachons-nous donc ici à regarder de quoi la narration contemporaine, fruit des réseaux sociaux, est faite et ce qu'elle indique du discours spécifique qui est en jeu. Ainsi, nous pourrions déduire les incidences sur *la subjectivité*.

Pour cela, nous regarderons dans un premier temps comment cette narration contemporaine interroge la notion même de vérité. Puis nous verrons comment ce discours nouveau est impliqué dans une modalité inédite du mythe. Nous déduirons de ces articulations, à partir de l'exemple du Brésil, les incidences politiques de ce discours contemporain, fruit des réseaux sociaux. Enfin, nous proposerons de saisir la nature de la dépendance grandissante de nombreuses personnes à ces réseaux sociaux qui est loin de l'aliénation naturelle de l'humain à son prochain.

Vérité, semblant et post-vérité.

Suivons ici l'évolution épinglée par Christian Salmon, éditorialiste de Médiapart, écrivain, essayiste et chercheur au Centre de recherches sur les arts et le langage du CNRS. Il est connu pour avoir détaillé et analysé en 2007 le *storytelling*, concept qu'il a lui-même particulièrement forgé et divulgué (SALMON, 2007). Dans cette recherche, il met en évidence les mises en scènes de récits qu'il qualifie de dominants dans les sociétés contemporaines de l'époque. Ainsi les *storytelling* infusent les imaginaires et deviennent une technique de *management* de la communication des pouvoirs politiques et économiques. Il brosse le portrait des usages de ces *storytelling* dans les différentes sphères de la vie sociale et propose de démontrer comment cette construction narrative, « machine à fabriquer des images » dit-il, à « formater les esprits » (SALMON, 2007, p. 213), n'est pas un phénomène venant du corps social, mais un instrument de domination, de manipulation du citoyen, du consommateur.

Douze ans plus tard, 2019, le même auteur remet en question la pertinence cette notion de *storytelling* pour dire la narration contemporaine. Selon lui, nous sommes passé à une autre modalité de discours, une autre ère : celle du *clash* (SALMON, 2019). Ainsi, nous sommes passé à une narration se basant sur une volatilité des certitudes et la violence des positions.

« Shock and awe », le choc et la stupeur : c'est une formule qui résume initialement une doctrine militaire issue des Universités de l'armée des États-Unis. Cette doctrine repose sur le fait que par la violence et la surprise, il est possible d'imposer une domination rapide sur son ennemi. Steve Bannon, l'ex-*spin doctor*, l'ex-conseiller en communication de Donald Trump a utilisé cette expression pour dire ce qu'est le nouveau mode de narration qui se construit et qui circule sur les réseaux sociaux.

Nous pourrions dire, bien sûr, que ce « Shock and awe » dans un *twitt*, au sein d'une conversation d'un groupe Facebook ou WhatsApp, c'est du semblant, que ce n'est pas le « Shock and awe » appliqué en 2003 lors de la guerre des États-Unis en Irak.

Le semblant, cela signifie, en français, l'apparence, l'apparence trompeuse. Par extension cela indique l'insuffisance. Aussi, parlerons-nous d'un semblant de bonheur, d'un semblant de richesse. Faire semblant, c'est faire l'acteur, c'est du *fake*. Ce mot anglais qui a pénétré largement dans l'usage des langues occidentales vient du latin *falx*, qui a donné *falsus*, qui signifie *tromper*.

Semblant, lui aussi, mot d'origine latine, vient de *similare* qui veut dire paraître semblable, qui donnera *similis* qui signifie ressemblant, qui donnera *simulo*, qui peut être traduit en français par copier, imiter, feindre. Jacques Lacan se présente, tout du long de son enseignement, comme un lecteur de Sigmund Freud. Et pour Lacan, être lecteur de Freud, cela signifie lire Freud comme nous lisons un symptôme, c'est à dire comme étant un événement. L'événement, l'étymologie nous l'indique, *evenio*, en latin, c'est ce qui surgit⁴. Or, un événement, c'est un fait de discours.

4 Donnons ici cette précisions intéressante pour nous : *evenio* est composé de *e*, qui est dans ce cas précis une contraction de *ex* : ce qui vient de l'extérieur et de *venio* : provenir. L'événement est donc le surgissement de ce qui vient de l'extérieur, même si, dans le cas du symptôme, il s'agit d'un surgissement à l'endroit même de la plus grande intimité du sujet. Cela n'est pas sans nous rappeler la dimension d'extimité présente dans le symptôme.

C'est se que nous enseigne les deux séminaires de Jacques Lacan qui se suivent, le 17 et le 18, *L'envers de la psychanalyse* (1991) et d'*Un discours qui ne serait pas du semblant* (2007). Nous pouvons à ce propos entendre ici la possibilité même de l'existence de la *fake news* : si l'événement est un fait de discours, il est possible de le construire, par le discours, ou au contraire de le nier par le discours aussi. Le discours, du moins un certain type de discours, est une fabrique à événement ou de réécriture de l'événement. Nous émettons ici l'hypothèse, nous y reviendrons, que la *fake news* est le nom d'une modalité contemporaine de jouissance, effet spécifique du discours d'un capitaliste contemporain, qui produit un changement de nature, de statut à ce qu'est un événement.

Dire de quelque chose que c'est du semblant, cela peut recouvrir une dimension péjorative. Or, et Lacan le rappelle clairement dans le début de ce séminaire 18, le semblant, c'est ce qui a permis la naissance même de la science moderne. Il évoque cet exemple dès la première leçon du 13 Janvier 1971 (LACAN, 2007, p. 15) : c'est en effet en regardant le ciel que des savants ont pu déterminer qu'il y avait l'existence de constellation. Le tonnerre aussi, c'est du semblant. C'est un semblant de la loi du divin nous dit-il (*idem*). C'est une croyance. Et nous pouvons dire que dans l'enseignement de Lacan, sa notion de semblant signe le retour de celle de croyance, précieuse dans la clinique⁵. Cette notion de croyance était présente au début de son enseignement pour ensuite s'effacer. En 1946 en effet, dans son texte *Propos sur la causalité psychique* (1966, p. 151), Lacan propose de cerner la croyance comme la condition nécessaire pour l'avènement du phénomène hallucinatoire. Dans ce texte, Lacan développe l'idée que l'hallucination n'est possible que s'il y a croyance : croyance du sujet concerné que le phénomène (la voix entendue, l'image vue, l'odeur sentie, ...) existe bien. L'hallucination est donc une modalité du semblant, au sens où nous entendons le semblant en nous orientant de ce séminaire de Lacan. C'est un élément précieux dans la clinique. C'est aussi un élément intéressant pour comprendre l'évolution de la nature et du statut de l'événement que nous pouvons épingler dans ce que nous nommons les *fake news*. Nous pouvons donc entendre l'hallucination

5 L'importance de cette notion de croyance va rester chez Lacan jusque dans les dernières articulations de son enseignement.

comme une modalité de semblant, tout comme le tonnerre. À nous référer à cette première leçon du séminaire 18, nous pouvons faire ainsi un lien entre la fonction du tonnerre, avec son effet « Shock and awe » (en tant que semblant de la loi divine, en tant que semblant) et la fonction de l'hallucination (hallucination dont nous pouvons prendre acte dans la clinique et que nous pouvons repérer à l'endroit de cette construction d'événement, d'une nouvelle nature, que sont les *fake news*).

Qu'est-ce donc qu'un semblant, à partir de ce séminaire 18 ?

Il nous est arrivé, vivant un temps dans l'Océan Indien, de voir surgir depuis les dessous de la peau de l'eau, une baleine. La baleine est. Avec ou sans notre regard. Qu'est-ce qui va nous toucher, jusque dans nos corps, à ce moment-là ? Ce qui va provoquer cela c'est précisément le bain de semblant dans lequel nous baignons, dans lequel nos êtres nagent. Le semblant, comme outil conceptuel, est ici précieux pour comprendre pourquoi cet événement de la baleine est pour nous d'une autre nature, revêt un autre statut que la vue d'une voiture par exemple qui passerait sous notre regard. Le semblant, pour Lacan, à partir de ce séminaire, c'est une manière de dire comment l'imaginaire et le symbolique, en tant que registres, se nouent. C'est un nouage de l'imaginaire et du symbolique qui convoque le sujet comme effet. Dès l'ouverture de ce séminaire de 1971 Lacan pose l'enjeu de ce concept de semblant, dans ce qui fait nœud entre l'image et le langage : c'est le moyen de saisir l'émergence subjective en rapport à la vérité. La notion de semblant implique donc un remaniement de la fonction de vérité. Dans le langage courant, ce qui est du semblant n'est pas vrai. Le semblant s'oppose donc à la vérité. Lacan va se fonder de sa notion renouvelée de semblant pour ré-articuler celle de vérité. Dans ce séminaire, Lacan va introduire aussi ceci : la notion d'agencement des semblants⁶. Ces agencements de semblants donc, entre eux, c'est, par le truchement de nœuds spécifiques entre l'image et le langage, un moyen efficace et précieux qui est à la disposition du sujet pour cerner le Réel. C'est une production de sujet. Son invention en somme. C'est son discours. C'est cela le discours, en tant que catégorie,

6 Cette idée d'agencement nous fait, bien que Lacan ne les cite ici nullement, bien sûr largement penser au travail de Gilles Deleuze et de Félix Guattari sur cette question.

que Lacan crée au cours du séminaire précédent, le séminaire 17 : un discours est un agencement singulier de semblants qui, en cernant le Réel, peut avoir un effet sur lui. Dans les mathèmes du discours, l'agent du discours⁷, Lacan le précise : c'est une fonction du semblant. Et ce qui va distinguer les discours entre eux, c'est précisément lequel de S_1 , S_2 , $\$$, objet a prend cette fonction de semblant. Quel est le rapport du sujet au langage ? Cette question est bien sûr des plus anciennes chez Lacan. Elle va, par cette notion de semblant, s'ouvrir de façon renouvelée. Et par là même, avec le semblant, Lacan répond à une question fort présente dans le débat intellectuel de ce début des années 1970 : celle de l'être auteur d'un discours⁸. Cette question implique celle de la fonction de l'écriture. Lacan dans ce séminaire répond à cet ensemble de questionnement précisément en articulant de façon renouvelée l'écriture à l'inconscient. L'inconscient, en tant que lieu où les semblants s'articulent et représentent le sujet⁹, il est un le territoire d'un discours sans que le sujet n'en soit l'auteur.¹⁰

Nouveaux mythes ?

Nietzsche le disait déjà, avec ses mots qui claquent :

Qu'est-ce donc que la vérité? Une multitude mouvante de métaphores, de métonymies, d'anthropomorphismes, bref, une somme de relations humaines qui ont été poétiquement et rhétoriquement haussées, transposées, ornées, et qui, après un long

7 Dans le mathème des discours l'agent du discours est placé dans la partie supérieure, à gauche.

8 Cette question, dont Lacan se fait sienne, nous la devons aux travaux de Jacques Derrida, de Michel Foucault, de Gilles Deleuze.

9 Ceci n'est pas sans lien sur la notion freudienne de *vertellungsrepresentanz* et de la lecture, ou plus précisément des lectures que Lacan en fait.

10 Et donc, avec le semblant, Lacan a l'outil théorique qui lui permet de soutenir que le symptôme, au sens de la psychanalyse, ça se lit. Le psychanalyste parle. Le symptôme parle. La psychanalyste va lire. Il va lire ce qui est dans ce dire. Et il va le lire par l'interprétation. L'interprétation du psychanalyste, nous pouvons repérer, depuis Lacan, que c'est la ponctuation. Le psychanalyste lit se qui est dans le dire par l'interprétation qui est la ponctuation. C'est par la technique de la ponctuation que le psychanalyste peut lire se qui est dans le dire.

usage, semblent à un peuple fermes, canoniales et contraignantes : les vérités sont des illusions dont on a oublié qu'elles le sont, des métaphores qui ont été usées et qui ont perdu leur force sensible, des pièces de monnaie qui ont perdu leur empreinte et qui entrent dès lors en considération, non plus comme pièces de monnaie, mais comme métal. (NIETZSCHE, 1991, p. 123)

Le discours revêt une forme de volatilité de la vérité. Alors, quoi de neuf finalement, hormis le mode de transmission – les réseaux sociaux – de ces vérités, ou *fake news* ? En quoi cela signerait une nouvelle modalité de discours et donc une nouvelle modalité de lien sociale et donc une nouvelle modalité de communauté ?

Lacan prononce une conférence en 1953 sous le titre suivant : *Le mythe individuel du névrosé, ou poésie et vérité dans la névrose* (2007a). Dans cet exposé, le psychanalyste français démontre comment le cas de l'homme aux rats, exemple fameux de Freud, était l'effet singulier de l'histoire d'un collectif familial. La proposition lacanienne de *mythe individuel* fait référence au roman familial du névrosé de Freud. Allusion donc, mais la distinction est de taille : un mythe, contrairement à un roman, n'est écrit par personne. Collectif et individuel s'articulent : Claude Lévi-Strauss le soutient, par le prisme du mythe, le mythe étant pour lui un jeu combinatoire de signifiants. Lacan reprend cette proposition et soutient que « *le mythe est ce qui donne une formule discursive à quelque chose qui ne peut être transmis dans la définition de la vérité* » (LACAN, 2007a). Et c'est par sa conception d'un inconscient qui émerge dans l'articulation des signifiants que Lacan fait dans son texte, comme il le fait avant et le fera après, référence à Claude Lévi-Strauss¹¹.

En 1958 Lévi-Strauss (1958) nous livre ce qu'il nommera la formule canonique du mythe :

11 C'est ce que nous montrons dans Benoît Le Bouteiller, "*Lacan avec Saussure : des effets dans la clinique*", in *Ferdinand de Saussure, un siècle de structuralisme et de post-structuralisme*, sous la direction de Léon-Michel Ilanga K. Paris: Édition de l'Harmattan, 2018.

$F_x(a) : F_y(b) \approx F_x(b) : F_{a^{-1}}(y)$, qui peut se lire de la façon suivante: la fonction X de a est à la fonction Y de b ce que la fonction X de b est à la fonction a^{-1} (ou $1/a$) de Y. Le principe de cette formule est la triple dialectique possible : des termes entre eux (a et b), entre terme et fonction (y et b), et d'un terme sur lui-même (a et non-a, ou a^{-1}).

Il s'agit donc d'un rapport spécifique de termes et de fonctions.

Aussi, nous pouvons dire que le mythe est une modalité spécifique de rapport.

Le *rapport* n'est pas la *relation*. Relation vient du latin *relatus* qui lui-même vient de *refero*. *Fero* signifie porter. Et le suffixe *re*, ici, a le sens de rendre. C'est ce sens que prend ce même suffixe dans le mot refroidir par exemple : rendre froid à nouveau. *Relatio* signifiait donc littéralement porter à nouveau et prendra ainsi le sens de récit. En effet, c'est le propre du récit que de *porter à nouveau* à la connaissance de l'auditeur, du lecteur la narration d'un fait, d'un événement, d'une pensée, qui ne s'ai pas déroulé ici et maintenant, à porté d'œil, d'oreille.

Le rapport a pour sens premier le revenu, le produit d'une chose. Il y a une dimension comptable. Le paysan pouvait dire par exemple que ce champ était d'un bon rapport. Ceci signifiait que le produit (économique) induit par l'exploitation de ce champ était important. Dans cet exemple, nous pourrions dire en somme : le champ entraîne, induit, implique la notion d'argent. C'est dans cette dimension de cause à effet que rapport prend donc ensuite le sens de désigner le rattachement d'une chose à une autre, le rattachement par lien logique, par lien de *logos*.

Le *logos*, dans l'art dit de rhétorique désigne la démonstration, la construction argumentative. Le *logos* est un des éléments du trépied de la rhétorique, les deux autre étant l'*ethos* et le *pathos*. L'*ethos*, c'est ce qui désigne le caractère, les habitudes, la manière d'être d'un individu. Et le *pathos* est traduisible par passion, souffrance, affect.

La relation tient à ces dimensions de l'*ethos* et du *pathos*. C'est de cela dont il est massivement question dans ces formes contemporaines de récits qui se produisent des réseaux sociaux. Le rapport, dans sa dimension de *logos*, en est exclu, forclos.

Aussi, sans rapport, bien qu'il y ait des relations, ce discours n'est pas susceptible d'offrir les dialectiques structurelles essentielles pour se constituer en mythe.

Sebastian Dieguez, chercheur en neurosciences à l'Université de Fribourg, à propos des réseaux sociaux impliqués dans le mouvement des Gilets Jaunes en France, avance ce terme de « camaraderie épistémique ».

De fait, j'entends par « camaraderie épistémique » la mise en forme d'une solidarité, d'un entre-soi et même d'une fraternité redécouverte, par l'entremise d'une connaissance partagée et ajustée aux besoins du groupe ainsi créé. En d'autres termes, et malgré l'hétérogénéité évidente et inhérente à un mouvement aussi vaste que spontané, ce qui réunit les « gilets jaunes », et ce qui les renforce, ce sont des façons de « savoir », de « comprendre » et de « connaître » qui les opposent à d'autres.¹²

Nous assistons en effet à des communautés qui se créent, qui construisent et partagent une narration. Les psychologues démontrent depuis longtemps ce qu'ils appellent les biais cognitifs. Il s'agit des distorsions que l'individu inflige, sans s'en rendre compte la plupart du temps, à une information qui s'offre à lui, du fait d'un traitement cognitif particulier. Parmi ces biais cognitifs, il en est un particulièrement actif chez les humains. Il s'agit du biais dit de confirmation. Il s'agit de distorsions qui sont faites pour que le traitement de l'information s'inscrive dans ce que l'individu sait déjà, ce dont il est déjà persuadé, convaincu. C'est en somme une sélection qui va être opérée pour ne retenir de l'environnement que ce qui peut entrer dans les boîtes déjà constituées de la compréhension que l'individu a de cet environnement. L'individu va voir comme une évidence l'élément dont il peut se servir pour nourrir ce qu'il sait, se qu'il croit déjà. Et avec la même efficacité, il va être aveugle à l'élément de ce même environnement

¹² Article consultable sur le lien suivant : <https://bonpoulatete.com/actuel/pourquoi-le-mouvement-des-gilets-jaunes-est-complotiste> .

qui pourrait l'amener à faire un pas de côté concernant ses certitudes. Dans ces communautés qui se créent sur les réseaux sociaux, l'individu n'est même plus confronté à ce biais cognitif, très présent pourtant dans nos modalités humaines pour traiter l'information. Il n'est plus concerné par cela car ne rentre finalement dans son champ de perception que des déclinaisons de discours qui s'emboîtent dans la narration exclusive de cette dite communauté. Nous pouvons d'ailleurs nous interroger sur la pertinence de ce mot de communauté. Ce mot vient du latin *communis* lui-même composé de *cum*, qui signifie avec, ensemble et *munus*, qui signifie la dette. Aussi, communauté désigne un groupe qui a en partage une dette. De quelle dette s'agit-il? Faisons l'hypothèse qu'il s'agit de la dette de l'Histoire qui se véhicule par les histoires, les mythes. Or, nous l'avons montré, dans ce discours nouveau, il y a des relations mais pas de rapport. Il n'y a donc pas de mythe. C'est ceci sans doute que d'aucun nomment la post-vérité : une narration sans Histoire.

L'objet n'est donc pas de construire une dette commune envers la vérité de l'Histoire, de construire un *nous*, via le mythe, le *logos* du mythe, dans un jeu de rapport, mais de mettre en relation des « Shock and awe » sans le moindre souci pour quelconque Histoire, quelconque vérité.

Et nous repensons à la phrase de Hannah Arendt (1972), pour qui « le sujet idéal du règne totalitaire n'est ni le nazi convaincu, ni le communiste convaincu, mais l'homme pour qui la distinction entre fait et fiction et la distinction entre vrai et faux n'existent plus » (p. 224).

Des effets politiques

Ces réseaux sociaux ne sont pas, bien sûr, le fait des régimes totalitaires dont parlait Arendt. Mais avançons qu'ils sont le fait et le symptôme de formes totalitaires du discours capitaliste.

Le politologue britannique Jamie Bartlett (2018) dresse un diagnostic sans ambiguïté. Selon lui la démocratie et les réseaux sociaux tels qu'ils existent aujourd'hui sont parfaitement incompatibles.

Il est un signe frappant de ce capitalisme totalitaire au sein de la narration propre aux réseaux sociaux: l'économie des discours qui se construisent et circulent sur ces plate-formes numériques fonctionnent sur un mode étonnamment similaire au *Hight Frequency Trading*¹³ et ceci sur trois plans au moins :

- Il n'est pas possible pour un humain d'analyser, du fait du volume des informations et leur rapidité de production, le mécanisme en jeu.
- Les évolutions de la bourse, du fait de ce *Hight Frequency Trading*, tout comme les discours sur les réseaux sociaux, sont d'avantage influencés par les rumeurs que par les faits. Le cours d'une action ne reflète pas la performance d'une entreprise. La véracité prouvée d'un discours n'est pas sur les réseaux sociaux la garantie que celui-ci sera entendu. Cela n'est plus le critère premier.
- Les propriétaires d'actions ne se soucient plus de ce qu'était le cours de telle action la veille, tout comme tout un chacun ne regardera plus le propos avancé la veille, ni même un Président ne se souciera l'après-midi même du *twitt* du matin.

Le soir de l'élection de Jair Bolsonaro au Brésil, le 28 Octobre 2018, plusieurs journalistes brésiliens et étrangers témoignent de cette scène troublante : des supporters du nouveau président élé crient leur joie en scandant « *Facebook !Whats.App !* »¹⁴. Il ne clament pas le nom du candidat vainqueur, mais de deux applications ; ils ne crient pas l'avènement d'un homme, d'un parti, de projets politiques, mais des réseaux sociaux. Et c'était en effet probablement eux les vainqueurs de cette élection. Et ceci

13 Le *high-frequency trading*, appelé en français *Les transactions à haute fréquence*, ou encore *trading haute fréquence (THF ou HFT)* sont l'exécution à très grande vitesse des transactions financières faites par des algorithmes informatiques. Ce *high-frequency trading* est une des catégories de ce qu'est appelé dans le monde de la bourse le *trading automatique*, c'est à dire les transactions financières basées sur la décision statistique. Gérant donc un volume considérable de données boursières en un temps extrêmement réduit, par une traitement *big data*, ce *trading automatique* est devenu parfaitement inaccessible aux analyses humaines, boursières traditionnelles.

14 Images visibles par exemple à l'adresse suivante : <https://videos.bol.uol.com.br/video/apoiadores-de-bolsonaro-gritam-whatsapp-e-facebook-04024D1C3462E4A96326> .

non pas tant du fait des manipulations importantes d'opinion véhiculées par ces réseaux sociaux durant la campagne. Mais bien plus profondément, parce que les GAFAM¹⁵ sont les nouveaux espaces où les systèmes de narrations se construisent et avec eux les nouveaux systèmes de vérités¹⁶.

Que s'est-il passé ?

La session du congrès brésilien a déjà commencé depuis quelques heures ce 17 Avril 2016. Un député prend la parole pour apporter sa voix en faveur de l'*impeachment* de la présidente Dilma Rousseff. Ce député dédit son vote « à Dieu, à la famille, aux forces armées, contre le communisme et à la mémoire de Carlos Alberto Brilhante Ustra », un des plus grands tortionnaires de l'époque de la dictature brésilienne, entre 1964 et 1985, dont à été victime, lorsqu'elle était jeune femme, Dilma Rousseff. Ces mots sont ceux de celui qui sera élu quelques temps après à la plus haute magistrature du pays. Après cela, il ne cessera de décliner ce type de discours de haine et sans argumentation à l'égard des femmes, des homosexuels, des indiens, des opposants politiques, des noirs. Il revendique son droit de tout dire, comme il l'entend.

Cet homme, Bolsonaro, depuis sa campagne électorale, est appelé par ses soutiens « le mythe ». Lacan le dit, « tout mythe se rapporte à l'inexplicable du Réel » (2001, p. 70). C'est l'essence du mythe : dire là où il n'y a pas de mot, construire une narration à l'endroit du troue dans le tissu du langage. Ceci est une tentative des fascistes, des dictateurs depuis toujours. Quelle est donc la caractéristique de cette nouvelle promesse du tout dire dont Bolsonaro est un pathétique exemple ? Pour ce qui est du contenu du récit, tout d'abord remarquons une valorisation absolue du peuple¹⁷, sans que nous ne sachions ce que recouvre ce mot. C'est

15 GAFAM est l'acronyme d'entreprises du web : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft. Elles sont appelées dans nombreux pays les *Big Five*, ou tout simplement *The Five*. Elles sont les cinq géantes américaines qui surplombent largement le marché du numérique. Face à elles mentionnons aussi pour le marché chinois (pour le moment) les BATX, acronyme des entreprises, elles aussi géantes du numérique Baidu, Alibaba, Tencent et Xiaomi.

16 Et ces systèmes de vérités sont posés les uns à côtés des autres, différents entre eux, souvent totalement étrangers les eux aux autres, agencés entre eux par juxtapositions mais parfaitement hermétiques ; en relation mais sans rapport.

17 Mentionnons ici l'article brillant de Joseph Rouzel, *La langue de l'opresseur*, où il évoque notamment comment la langue nazie « martèle le signifiant Volk pour produire l'impression de servir le peuple ». *Revue VST*, n. 141, p. 32.

une valorisation du peuple au détriment des élites du système, sans que nous ne sachions non plus ce que recouvre cette expression. C'est une valorisation du peuple au détriment de la démocratie. Dans la narration de ce mythe contemporain, le peuple doit protester violemment contre cet « autre » qui est responsable de la dépossession et ceux qui incarnent les élites du système sont des alliés de cet « autre ». Les solutions pour éliminer cet altérité de l'« autre », cette altérité qui vol la possibilité de jouir, les solutions sont simples, mais ne seront pas appliquées par ces élites, ces « monstres du système ». La démocratie, dans cette narration contemporaine, est l'organisation de société qu'il faut détruire pour permettre l'avènement de l'Homme, l'Homme fort qui s'est forgé seul, contre tous et qui ose tout dire. Ceci est un mécanisme assez classique dans les narrations fascistes. Ce qui est nouveau, c'est l'usage spécifique de la parole pour construire cette narration qui est la retranscription hors des réseaux sociaux d'un mode de parole qui leur est propre.

Bolsonaro dit tout haut le parlé des réseaux sociaux.

Dans ce mythe contemporain, l'Homme fort a un rapport spécifique à la parole : il écrase, en effet, chaque fois que c'est possible, le subtil, pour montrer comment il peut jouir, sans entrave, jouir sans entrave du seul fait de parler. L'obscénité du discours, l'injure sont valorisées, car c'est un signe de cette liberté, signe de cette liberté que nous pourrions enfin retrouver, cette liberté de jouir en parlant, sans entrave. Et cet Homme est le signe de l'*hypervirilité*, qui peut jouir, là aussi, sans restriction, libéré de l'effet féminisant du discours des élites du système. Dans ce mythe contemporain, l'Homme est l'incarnation de la Loi de la jouissance, au-dessus de toute autre loi. C'est cela que signifie le slogan de campagne de Jair Bolsonaro : « Le Brésil au-dessus de tout, Dieu au-dessus de tous ». C'est un dieu obscur dont il est question, ce dieu obscur qu'évoque Lacan en fermant son séminaire en 1964 en parlant du drame nazi (1973, p. 246-247). C'est le dieu de la jouissance. C'est le dieu qui implique une haine qui doit se manifester, sans frein, comme un impératif, un impératif « au-dessus de tout et de tous », y compris au-dessus du savoir.

De fait, la haine ici est accolée à la passion de l'ignorance. Cet Homme puissant incarne en effet la déchéance du savoir. Le savoir est un objet d'exécration, un objet risquant justement de faire barrage à la jouissance. L'alliance de la haine et de l'ignorance, dans sa sauvagerie la plus brute, sont les garanties de l'efficacité du discours nouveau. Affranchi du savoir, du subtil, de la castration, nous pourrions... nous pourrions quoi ? Jouir, sans entrave. De Mussolini à Pinochet, ou pendant la dictature brésilienne, la transmission du mythe incarné par l'Homme fort était assurée par deux éléments qui s'unissaient : la société du spectacle qui était cultivée et l'avènement des *mass-médias* qui garantissaient la diffusion de cela. Le mythe fasciste traditionnel se servait de la société du spectacle au sens où « le spectacle est une vision du monde¹⁸ devenue effective, matériellement traduite. C'est une vision du monde qui s'est objectivé » (DEBORD, 1992, p. 17). Et donc pour diffuser ce spectacle était utilisé les *mass-médias* qui avaient pour caractéristique de s'adresser à tous, à partir de codes sociaux, culturels partagés.

Ces deux éléments, la société du spectacle et les *mass-médias* ont été pulvérisés et ne sont plus que des souvenirs. Aujourd'hui, c'est les réseaux sociaux, eux même générateurs de ce discours nouveau qui va en assurer sa transmission.

Aliénation vs addiction

Le sujet humain a à faire à une forme d'aliénation naturelle à l'autre. Mais l'addiction que nombre de personnes ont aux réseaux sociaux n'est pas la marque de ceci. L'aliénation qui est le propre de notre humanité, Freud l'évoquait déjà, notamment en articulant deux notions. Il s'agit de l'*Hilflosigkeit* et du *Nebemensch*. *Hilflosigkeit* est un mot allemand qui n'a pas, à notre connaissance, d'équivalent direct dans aucune des langues latines. Nous pouvons dire que ce mot désigne le fait d'être en manque d'aide. Des traducteurs, pour préserver la dimension des affects présent dans ce

¹⁸ Une *Weltanschauung* dans le texte.

mot allemand, choisissent le mot de détresse¹⁹. Évoquons ici, pour cette traduction, le néologisme intéressant proposé dans les *Œuvres Complètes de Freud* sous la direction de Jean Laplace. Il est proposé le mot de désaide. Cette traduction a pour intérêt de reprendre l'idée de l'aide (*hilf* peut être en effet traduit par *aide*) joint à son négatif, ou plus précisément son privatif (le *os* dans le mot allemand ici indique *sans*). Ce mot de désaide n'est pas sans faire référence à d'autres néologismes qui se constituent à partir d'un préfixe privatif, ce qui est le cas du mot désécrire de Jacques Derrida ou encore du néologisme de Lacan, qui n'est pas sans rapport avec ce premier exemple donné, de désêtre²⁰. Pour Freud donc, le bébé, l'infans est en situation de *Hilflosigkeit*. C'est par son cri qu'il manifeste cette détresse et c'est par ce cri qu'il mobilise une action de l'autre qui puisse répondre de façon « adéquate » (FREUD, 2006, p. 626) à cet état de désaide. Cet autre, pour Freud, c'est le *Nebenmensch*. Ce mot allemand est composé par *neben*, qui signifie *proche*, à côté et par *mensch* qui signifie la personne, l'être humain. Le *Nebenmensch* est donc *l'autre à côté*. C'est l'autre semblable qui a initialement la fonction de répondre aux nécessités vitales du bébé et au contact duquel l'être humain, pour Freud, apprend à « reconnaître » (FREUD, 2006, p. 639). On voit ici donc ce lien naturel de besoin impérieux pour le sujet humain de l'autre.

Mais la dépendance grandissante aux réseaux sociaux n'est en rien à comprendre par le truchement de cette aliénation naturelle de l'humain à son prochain.

Ces GAFAM, support de ces réseaux sociaux, ont la puissante caractéristique d'utiliser, d'exploiter nos particularités humaines, neurologiques, subjectives. Leur succès tient à cela. Ces emprises aux réseaux sociaux peuvent être similaires à tout type d'addictions. C'est un système qui se saisit du circuit dit de récompense et peut revêtir des fonctions structurelles pour un sujet de la même manière que la nicotine, le jeu en casino, la cocaïne par certains aspects. Il relève bien ici d'une addiction,

19 C'est le choix que fait Lacan dans le *Séminaire 7*.

20 Sur cette question de la traduction du mot "*Hilflosigkeit*" par celui de "*désaide*", nous pourrions nous reporter à l'ouvrage *Traduire Freud* (BOURGUIGNON; COTET; LAPLANCHE; ROBERT, 1989, p. 94-95).

nous insistons, et non d'une aliénation naturelle que le sujet entretient à l'autre. Dès 1999, Kimberley Young décrit l'addiction à internet comme un terme regroupant potentiellement une large variété de comportements et de troubles du contrôle des impulsions dans l'utilisation d'internet. Elle classe ainsi cette addiction en cinq types, en fonction de l'usage principal qui est fait par le sujet. Elle évoque alors l'addiction à la cybersexualité, les compulsions de jeu et d'achat sur internet (jeux, achats ou bourse en ligne), la recherche compulsive d'informations, l'addiction aux jeux vidéo en ligne et l'addiction aux cyber-relations, par le biais des *chats*, des réseaux sociaux, et des *mails*. Cet article de 1999 insiste déjà sur l'hypothèse d'un caractère particulièrement addictif des applications à visées sociales, relationnelles. Les recherches suivantes, nombreuses, ne feront que souligner ces premiers résultats²¹. En 2009 un chercheur montre la spécificité de l'addiction à Facebook (COHEN, 2009), hypothèses confirmées par plusieurs recherches postérieures. La progression importante de ces dernières années en matières d'imagerie fonctionnelle a donné de nouveaux éléments confirmant la puissance addictive de ces réseaux sociaux et la similitude de ces addictions avec d'autres formes plus classique de dépendances comportementales ou à des produits²². Ces recherches montrent pour des sujets addicts aux réseaux sociaux des spécificités des zones cérébrales impliquées dans le circuit de récompense similaires dans d'autres addictions, avec des altérations du fonctionnement des circuits dopaminergiques. En 2012 une étude (HOU, 2012, p. 5) montre chez des sujets addicts à internet une diminution de la concentration des récepteurs à la dopamine identique à celle retrouvée chez des sujets présentant une addiction à des drogues licites ou illicites. Beaucoup plus récemment, Ofir Turel, professeur en systèmes d'information à l'université de Californie montre comment la spécificité de ces réseaux sociaux,

21 Citons à titre d'exemple celle de Douglas (2008, *et al.*), Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006.

22 C'est le cas de recherche dès 2009. Ko, C. *et al.*, 2009. Predictive Values of Psychiatric Symptoms for Internet Addiction in Adolescents: a 2-year prospective study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, pp. 937–943. Ko, C. *et al.*, 2009. Brain activities associated with gaming urge of online gaming addiction. *Journal of psychiatric research*, pp.739–747.

notamment Facebook, opère neurologiquement pour nous en partie comme la cocaïne²³. Nous rencontrons dans notre propre pratique des sujets en prise avec ces formes contemporaines d'addiction et qui présentent un tableau clinique identique à des sujets en situations d'addiction à des produits. Les réseaux sociaux prennent tout le temps, l'espace psychique du sujet, à qui il ne semble plus possible de gérer d'aucune manière la présence de cette consommation dans son existence.

Nomophobie est un mot récent. Il est la contraction de « no mobile phobia ». Il indique donc la phobie de certains individus à ne pas avoir leur téléphone portable avec eux. Ce mot a été élu mot de l'année 2018 par le *Cambridge Dictionary*. Je ne crois pas pour ma part que le terme de phobie soit adéquate pour nombre de ces individus. Il ne s'agit pas d'une phobie nouvelle qui serait apparue mais bien plus la manifestation symptomatique et douloureuse pour le sujet d'un état de manque ou d'une invasion d'angoisse à la perspective d'être dans cet état de manque, tout comme nous pouvons le voir sur le plan clinique dans toute autre addiction²⁴.

Pour ouvrir

Nous avons à faire à un discours nouveau qui agrège des personnes sur des plates-formes, sans faire communauté, dont beaucoup entretiennent avec elles un rapport de dépendance, dans le réel du corps, comparable à toute autre addiction. Ce discours contemporain construit des histoires sans Histoire, produit des passages à l'acte sans produire d'événements, tel que nous l'avons défini plus haut.

23 Tout du moins pour le système impulsif du circuit de récompense, autant affecté pour les deux types d'addiction. Le système de frein est par contre plus conservé dans l'addiction aux réseaux sociaux que pour la cocaïne. Entretien à lire à l'adresse suivante : <https://usbeketrica.com/article/les-reseaux-sociaux-font-de-nous-des-pigeons-de-skinner>

24 Il s'agit en effet dans les descriptions faites par les personnes elles-mêmes de formes classiques de *craving*. Ces nouvelles formes d'addiction sont à mettre en correspondance avec la mutation contemporaine du rapport d'objet et même plus fondamentalement avec la mutation de la nature même de cet objet, mutation si profonde qu'il doit, selon nous, être nommé autrement. C'est pour cela que nous avons proposé le concept de *novobjet*, dans "*O corpo na era da tecnociência: do objeto ao novobjeto*" (LE BOUTEILLER, 2018).

À la fin de l'année 2017, au début de l'année 2018, au Brésil, un *challenge* fait un succès considérable sur les réseaux sociaux. Il s'agit d'imiter une scène et de se faire filmer, à partir de toutes les déclinaisons possibles de ce même scénario : se faire tirer dessus, par un tireur invisible, imaginaire, et tomber, en faisant semblant d'être mort. Circulent sur les réseaux sociaux alors, de façon frénétique, ces petits films amateurs, tournés sur un parking, une salle de sport, à l'hôpital, un trottoir, dans une salle de bain, un restaurant, la plage, un supermarché... Des milliers de vidéos brésiliennes mimant le fait d'être touché par une balle et tombant, mort, au sol, sont partagées des milliers de fois. À l'origine de ce curieux phénomène, un clip, de Jojo Todynho, « *Que tiro foi esse ?* ». Ce clip a été vu plus de 30 millions de fois sur les réseaux sociaux.

Quelques mois après, surgit un geste, qui va devenir une signature : le geste de Jair Bolsonaro qui mime le fait de tirer, avec ses doigts, et un large sourire. C'est ainsi qu'il ponctue ces phrases dans les réunions publiques : il mime qu'il tire dans la foule. Souvent, il ne dit même rien. Juste, il fait ce geste.

Des gens tombant, frappé par une balle imaginaire, tiré par un assassin invisible ; Et en face de cette mise en scène devenue une mode virale sur les réseaux sociaux, un homme, incarnation et produit d'un récit contemporain, tir sur une cible imaginaire²⁵.

Il fait de ce geste sa signature, signature qui sera reprise par des millions de brésiliens à leur tour sur les réseaux sociaux, signature d'un discours nouveau, signature de la grimace d'un *nous* qui prend nouvellement forme.

25 Le geste vise une cible invisible, mais les propos désignent les cibles bien clairement et l'augmentation des faits de violence au Brésil à l'égard des femmes, des homosexuels, des indigènes, des noirs, des opposants politiques à Bolsonaro est explosive depuis le premier tour des élections présidentielles.

Références

- ARENDDT, Hannah. *Le système totalitaire*. Paris : Le Seuil, 1972.
- BARTLETT, Jamie. *The people vs tech: How the Internet is killing democracy (and how we save it)*. Kindle Edition, publié par Ebury Digital, 2018.
- BOURGUIGNON, André ; COTET, Pierre ; LAPLANCHE, Jean ; ROBERT, François. *Traduire Freud*. Paris : PUF, 1989.
- COHEN, Elisabeth. Five clues that you are addicted to Facebook. *CNN Health*, 2009. Consultable à l'adresse suivante : <http://edition.cnn.com/2009/HEALTH/04/23/ep.facebook.addict/index.html> .
- DEBORD, Guy. *La société du spectacle*. Paris : Gallimard–Collection Folio, 1992.
- DOUGLAS, Alicia *et al.* Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006. *Computers in Human Behavior*, pp. 3027–3044, 2008.
- FREUD, Sigmund. *Projet d'une psychologie (1895). Lettres à W. Fliess 1887-1904*. Paris : PUF, 2006.
- HOU, H. *et al.* Reduced striatal dopamine transporters in people with internet addiction disorder. *Journal of biomedicine & biotechnology*, p. 5, 2012.
- KO, C. *et al.* Brain activities associated with gaming urge of online gaming addiction. *Journal of psychiatric research*, pp.739–747, 2009.
- LACAN, Jacques. *Les Écrits*. Paris : Seuil, 1966.
- LACAN, Jacques. *Le mythe individuel du névrosé, ou poésie et vérité dans la névrose*. Paris : Le Seuil, 2007a.
- LACAN, Jacques. *Le Séminaire 8, Le transfert*. Paris : Seuil, 2001.
- LACAN, Jacques. *Le Séminaire 11, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1973.
- LACAN, Jacques. *Le Séminaire 17, L'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1991.

LACAN, Jacques. *Le Séminaire 18, D'Un discours qui ne serait pas du semblant*. Paris : Seuil, 2007b.

LACAN, Jacques. *Le Séminaire 20, Encore*. Paris : Seuil, 1975.

LE BOUTEILLER, Benoît. O corpo na era da tecnociência: do objeto ao *novobjeto*. In: LIMA, N. L. *et al. Corpo e Cultura digital: Diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Quixote+Do Editoras Associadas, 2018.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon, 1958.

NIETZSCHE, Friedrich. *Le livre du philosophe*. Paris : GF, 1991.

SALMON, Christian. *L'ère du clash*. Paris : Fayard, 2019.

SALMON, Christian. *Storytelling : La machine à fabriquer les images et à formater les esprits*. Paris : La Découverte, 2007.

YOUNG, Kimberley *et al.* Cyber Disorders: the mental health concern for the new millennium. *Cyberpsychology & behavior*, pp. 475–479. 1999.

12 VIRTUALIDADE COMO PRÁXIS: QUANDO O URBANO É RECONFIGURADO POR SUBJETIVIDADES EM MOVIMENTO E PRÁTICAS ESPACIAIS DISSIDENTES¹

Rita Velloso

Helena Greco Lisita

Bruna Simões de Albuquerque

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. [Félix Guattari, 1992]

Propomos aqui pensar o conceito de virtualidade em suas repercussões na vida urbana, por meio de práticas espaciais dissidentes. A partir de um conjunto de autores que se ocuparam dos conceitos de produção de subjetividade, comunidade e contraconduta, a saber, Henri Lefebvre, Félix Guattari, Michel Foucault, Pierre Lévy, João Camilo Penna. Perguntamos como estes conceitos podem ser trazidos, aos dias de hoje, para o campo da urbanização e dos ambientes construídos se investigarmos, nesse âmbito, as lógicas de arranjos comunicativos tornados possíveis pela cultura digital, que resultam em redes e grupos capazes de práticas espaciais renovadas.

Trata-se de pensar as articulações entre sujeito e a cidade na atualidade, a partir de uma nova lógica espaço temporal introduzida pela cultura

¹ Este artigo é uma produção do Grupo Arquitetura e Psicanálise (UFMG) e foi publicado originalmente como capítulo no livro *SUAS Conexões: A integralidade da proteção da assistência social*, organizado por Cristiane de Freitas Cunha Grillo, Eleonora Schettini M. Cunha, Elisa de Santa Cecília Massa e Bruna Simões de Albuquerque.

digital: o espaço como o substrato material de uma relação, algo que medeia o corpo e a *polis*, e que torna possível a coexistência densa de muitos corpos. Pensa-se em formas transformadas de experiência do espaço na atualidade, em que a perspectiva da virtualidade contribui em alguma medida para reconfigurar os laços sociais, estabelecendo novas bases para a vida em comum.

1. Produção de subjetividade

Para Félix Guattari (1992), a subjetividade só pode ser definida pela presença de uma outra subjetividade, e assim, “as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também de sua sensibilidade, afetos, dos seus fantasmas inconscientes” (p. 14).

Isso posto, tem-se que a produção de subjetividade se dá segundo múltiplas relações que se criam entre o indivíduo e os vetores de subjetivação que ele encontra: individuais ou coletivos, humanos ou inumanos. Nessas relações se dão sínteses disjuntivas e aberturas, (des)situando o viver e estar na cidade – e suas redes de massificação e modelagens de subjetivação.

Habitar a cidade implica necessariamente em conceber que o espaço e o tempo, para além de suas formas e funções, são carregados de sentidos e afetos. Espaço-tempo é aquilo que permite ao sujeito fazer laço num determinado ambiente. Foi Lévi-Strauss (1955) a nos lembrar que a cidade é um dispositivo estrutural na medida em que permite ler as escolhas inconscientes e irracionais dos sujeitos. E, ainda, se pensarmos com Henri Lefebvre, podemos inferir que espaço e tempo não existem em si mesmos, são produzidos socialmente e dessa forma, não são apenas relacionais, mas fundamentalmente históricos. Tempo e espaço só podem ser compreendidos, portanto, no contexto de uma sociedade específica e a organização do espaço habitado estampa de alguma forma o modo de fazer laço daqueles que ali vivem.

Graças a Freud e Lacan compreendemos que a dimensão espaço-temporal presente na constituição do sujeito configura-se como lógica espaço-temporal subjetiva, que em nada se assemelha às lógicas cronológica

ou geométrico-espacial tradicionalmente estabelecidas pela cultura moderna. Não obstante, por que não há como desconsiderar a repercussão dos processos da cultura na constituição do sujeito, deve-se ter em conta a relação intrincada que acontece de forma mútua para construir tempo, espaço e sujeito.

Freud (1930/1996b) demonstrou, em *O mal-estar na civilização*, que o sentimento do eu do sujeito passa por um processo de desenvolvimento e, portanto, não é o mesmo desde seu nascimento. Para um recém-nascido é impossível distinguir seu eu do mundo externo, fonte das sensações que ele experimenta. É reagindo a diferentes estímulos que ele aprende, gradativamente, a fazer essa distinção. Freud (1996b) enfatiza, portanto, a importância de uma orientação no espaço, uma espécie de borda, fronteira, fundamental para a constituição do eu e o estabelecimento de uma relação com o espaço externo, ainda que este abrigue, inevitavelmente, certa quota de mal-estar. Para Freud (1896/1996a) o Eu nunca se organiza de forma completa; ele nasce de uma fronteira e se forma em torno dela; e, no entanto, existe sempre uma cisão. Há uma fenda estrutural que nunca será curada, mas sim mantida com o passar do tempo.

Lacan, em *O estádio do espelho como formador da função do Eu* (1949/1998), discorreu sobre a importância da delimitação de uma imagem para a constituição do Eu. A espacialidade, o tempo e a potência têm lugar central nessa elaboração. O bebê, em seus primeiros meses de vida é incapaz de distinguir e reconhecer sua própria imagem no espelho. Nesse período da vida uma relação especular é estabelecida com as pessoas e objetos, uma relação de alienação que não permite se perceber enquanto sujeito. Lacan (1949/1998) enfatiza a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem e afirma que é preciso compreender o estádio do espelho como uma identificação, uma operação psíquica, até mesmo ontológica, através da qual o ser humano se constitui a partir de seu semelhante. Nesse processo a imagem do corpo é conquistada contemplando uma dimensão virtual: “o encontro do sujeito com aquilo que é propriamente uma realidade e, ao mesmo tempo, não o é, ou seja, com uma imagem virtual, que desempenha papel decisivo numa certa cristalização do sujeito” (LACAN, 1998, p. 233).

As formulações de Lacan apontam a importância da relação do sujeito com o espaço que o cerca; relação essa que comporta sempre algo da ordem do virtual e passa necessariamente pela identificação com o outro, mediada pelo imaginário. É a partir da imagem que o sujeito estabelece de si, na sua dimensão de alteridade, que se consegue apreender o seu estatuto de sujeito social: “esse momento em que se conclui o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a *ímagô* do semelhante [...], a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas.” (LACAN, 1998, p. 101)

Como pensar, então, a relação do sujeito do inconsciente com o espaço-tempo que habita e onde se constitui?

Em seu *Caosmose: um novo paradigma estético*, Guattari (1992) expõe a relação de subjetivação a partir do modelo arquitetônico do espaço urbano; ali as construções e os edifícios, produtores de subjetividades parciais, operam como máquinas enunciantes, de maneira que somos interpelados a todo momento de modo estilístico, histórico, afetivo e funcional por estas edificações bem como o próprio projeto urbanístico.

Quando escrevem em conjunto seu *Micropolítica: cartografias do desejo*, Félix Guattari e Sueli Rolnik (1986) dizem que “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (p. 31); e, assim, os autores deslocam as questões da produtividade do sujeito para os agenciamentos coletivos de enunciação, de tal modo que, para pensar o sujeito – ou melhor, esse agenciamento coletivo de enunciação – é preciso pensar como se arranjam estes processos de subjetivação; sendo, ali, o destaque dado aos componentes que os produzem. Estes processos de produção de sentido/registo – de ser e estar no mundo, resultantes dos processos de produção de subjetividade – não estão localizados em instâncias individuais nem coletivas, eles “são duplamente descentrados”. Isso ocorre pelo funcionamento de máquinas de expressão, de natureza, por um lado, extrapessoal (sistemas sociais, maquímicos, tecnológicos, icônicos, de mídia, ecológicos) e, por outro, infra-humana/infrapsíquica (percepção, sensibilidade, afeto, desejo, memória, sistemas corporais).

É por meio dessa construção teórica que Guattari denominará “cidade” o conjunto de práticas de urbanização e de ocupação do espaço arquitetural que são componentes de subjetivação social, maquínica e estética; sua compreensão da cidade lhe permitirá acrescentar nuances ao conceito de produção de subjetividade.

Freud, que olhou atentamente para o espaço habitado e sua relação com a construção da subjetividade, também se aproximou das cidades, ao recorrer às imagens das ruínas de Roma para dizer do inconsciente e seus mecanismos (RICCI, 2005). Como afirma Laurent (2007), as referências de Freud às cidades dizem respeito não apenas uma cidade específica, mas à “Urbs, cidade por excelência, considerada eterna” (p. 97). Cidade que pode ser compreendida como um texto a ser lido e decifrado a partir de suas ruínas. No espetáculo das ruínas há espaço para o inédito, uma margem do texto da qual poderá surgir um novo texto. Desse modo, a relação de Freud com as cidades revela a via do inconsciente, “aquela que se escuta e só pode ser seguida nas entrelinhas, para captar o interior de um sujeito que não desapareceu” (LAURENT, 2007, p. 98).

Lacan (1966), assim como Freud, recorreu a uma cidade para conceituar, de forma poética, o inconsciente: “a melhor imagem para representar o inconsciente é Baltimore ao amanhecer” (s.p.). Num único movimento, o inconsciente liga-se a um espaço – uma cidade, um lugar urbano, indissociável de uma indicação temporal: o amanhecer. Lacan decide dar ao inconsciente a forma de um lugar pois esse, assim como a cidade, é um lugar de vida. (LAURENT, 2007).

Entretanto, se a partir dessa afirmação Lacan se inscreve na perspectiva freudiana de referência à cidade, promove um deslocamento singular (LAURENT, 2007, p. 94), ao escolher uma cidade específica, que além de não figurar entre as cidades metafóricas da psicanálise, comporta uma profundidade temporal bem diversa das cidades do mundo antigo. Baltimore é uma cidade do novo mundo que guarda as marcas da modernidade. Portanto, sua relação com o tempo não se dá a partir das ruínas arqueológicas, mas contempla um tempo “em superfície” que dá lugar ao tempo presente.

Ele toma a “cidade do novo mundo” sob um “ângulo morfológico²”, apontando o lugar privilegiado de um “fetichismo da mercadoria” que se organiza e é dominado pela organização do traçado urbano: a cidade se transforma em “signo, alegoria, bosque de significantes” (LAURENT, 2007, p. 99) e assume o caráter transitório, da desordem, daquilo que não é feito para durar.

O texto de Laurent nos dá pistas para pensarmos a configuração espaço-temporal na atualidade, com os indícios da cultura digital, e seus efeitos sobre a subjetividade e os laços estabelecidos. O espaço, assim como o tempo, demarca-se nos dias de hoje por transformações aceleradas. Paradoxalmente, à medida que o mundo se abre para nós, através da tecnologia, dos satélites, o planeta se encolhe. “Num certo sentido, nossos primeiros passos no espaço reduzem o nosso a um ponto ínfimo cujas fotos feitas por satélite nos dão justamente a medida exata” dizia Marc Augé (2012, p. 33). As mudanças de escala não se referem apenas às conquistas espaciais; a tecnologia nos permite ver em tempo real pessoas e acontecimentos situados a milhares de quilômetros de distância. Tal fato tem desdobramentos: as imagens podem ser manipuladas e exercem um poder que ultrapassa em muito a simples informação. Como, então, pensar os efeitos dessa intensa aceleração, dos encurtamentos de distâncias, simultaneidades presentes na produção atual de subjetividades? De que forma novos arranjos espaciais, individualização das referências e redes virtuais reconfiguram os laços sociais?

2. O virtual, o que devêm, redes

A diversidade radical da cidade, que faz surgir nos espaços trocas inovadoras, intercâmbios interpessoais e coletivos, sempre por meio de processos intensos, também é capaz de fazer emergir uma densa rede de

2 Lacan teve grande influência de Lévi-Strauss cuja pesquisa morfológica ultrapassava a descrição exaustiva de detalhes das ruas das cidades. Ele buscava desenvolver contrapontos entre elementos do espaço, situando-os em suas relações e contradições, abrindo a cidade “sob uma forma inédita aos nossos olhos”. (LAURENT, 2007, p.107).

controles institucionais desdobrados em protocolos para conter o caráter “selvagem” da vida urbana.

Nessa dialética urbana de contrários – a liberdade e o encontro *versus* o controle e a regulação –, quando diferentes atores e organizações se defrontam com demandas e queixas comuns, é que mulheres e homens podem construir juntos conexões para aprimorar seus recursos de contestação. A cidade é profícua em estabelecer laços.

Nos dias de hoje, quando escalas de cidade e do urbano exacerbam aquilo que Guattari e Foucault puderam imaginar, trata-se mesmo de um triunfo atual da governamentalidade e todo o esvaziamento da vida provocado pelas tecnologias que lhe é correspondente. Novas formas de controle são baseadas no novo regime de acumulação e em suas dinâmicas espaciais e simbólico-imateriais. Emergem daí os novos conflitos, frutos das contradições socioespaciais das transformações econômicas sob um regime de acumulação flexível.

Contudo, em todo o mundo, a cidade atual permite reconhecer na sociedade a potência do múltiplo, do arranjo de forças que produz subjetividade. A começar da configuração do tecido urbano, que se apresenta em redes policêntricas nas cidades e entre as cidades, cujos elos são contituídos pelas novas centralidades urbanas ou pelas próprias metrópoles globais. Para além dos aspectos físicos, outro zoneamento emerge aquém e além do espaço funcional fordista: centralidades periféricas, conectadas de maneira interativa entre elas e com o centro principal, contribuindo para criar uma territorialidade intraurbana em escala diferente daquela própria da cidade tradicional. São policêntricos os espaços do pós-fordismo que, reorganizados em rede e ultrapassando as hierarquias e o dualismo centro-periferia, determinam novas verticalidades, novas fragmentações e novas segregações.

A metrópole policêntrica, é certo, não constitui um modelo ideal ótimo, mas não deixa de ser importante referência heurística para questões de densificação das relações sociais e de dinâmica da urbanidade. Tornam-se cada vez mais centrais para a análise das contradições espaço-temporais do novo regime de acumulação. Na pluralidade de centros cada um deles caracteriza-se pela emergência de valores locais diferentes e, portanto, por

específicos princípios de organização espacial. Não há mais um fora. O centro está em todo lugar, e uma nova urbanidade aparece, no sentido da metrópole aberta, não mais como o *enclosure* da cidade tradicional, todavia, como algo de mais complexo que é fruto de processos simultâneos e interdependentes de desterritorialização e reterritorialização existencial. A reemergência da urbanidade não pode ser vista como mero processo de recentralização dos espaços de socialização.

É preciso trabalhar no sentido de apresentar as tensões que essas novas articulações determinam em torno não de um centro topológico e estático – do qual dependeriam relações unívocas de inclusão e exclusão – mas da sua produção por deslocamentos, cooperação social e afirmação de novos princípios de fruição estética.

Na cidade sobre a qual opera atualmente a governamentalidade, dá-se uma nova interação dos sujeitos produtivos. A recomposição do fazer e do agir se articula, desenvolve e desloca na cidade e nas dinâmicas de urbanidade. Dão-se novos processos de trabalho – trabalho a domicílio, setor informal, flexibilidade –, logo, formas diversas da mobilidade socioespacial. Uma nova urbanidade é qualificada exatamente por essas novas dimensões produtivas tanto dos espaços de territorialização existencial quanto das redes de socialização.

Pierre Lévy (2005) nos lembra que o virtual é real, embora não seja possível fixá-lo em nenhuma coordenada espaço temporal. Ele não se opõe à realidade, mas sim à atualidade. Além disso, o autor supracitado chama atenção para o fato de que o virtual encontra-se presente no mundo muito antes do advento da internet, pois vivemos num mundo de significações e esta é virtual desde sempre. Sendo assim, o verdadeiro mundo virtual inaugurou-se com a invenção da linguagem, a partir da qual o fluxo temporal passou a ser tomado como um todo que é atualizado pelo presente de forma parcial, fugaz. A imaterialidade da rede virtual é um aspecto, entretanto, que precisa ser considerado, sobretudo, quando pensamos as relações estabelecidas na cultura digital e suas consequências para a subjetividade.

No que tange à questão do impacto da virtualização nos arranjos e vivências dos espaços habitados, Lévy (1999) afirma, com razão, tratar-se

de um problema concernente aos cidadãos antes que a agentes públicos e planejadores do território. Se o ciberespaço é, de fato, um potente fator de desconcentração e de deslocalização do espaço, território e ciberespaço não se diferem apenas por suas propriedades físicas e topológicas. Estão presentes nesses dois espaços processos sociais que se opõem por suas qualidades. “As instituições territoriais são antes hierárquicas e rígidas, enquanto as práticas dos cibercidadãos têm tendência a privilegiar os modos transversais de relação e a fluidez das estruturas” (LÉVY, 1999, p. 194).

Se Lévy aponta para possíveis arranjos e até mesmo soluções práticas e operacionais encontradas no território, o próprio autor deixa claro que “a maneira pela qual essas tendências vão se encarnar e repercutir na vida econômica, política e social permanece indeterminada” (1999, p. 189). Virtualidade, universalização sem fechamento e aceleração são questões centrais ao que já podemos denominar metrópole comunicacional. São tendências provavelmente irreversíveis, às quais devemos nos ater e incorporar tanto aos nossos raciocínios e decisões coletivas e individuais, quanto à dimensão cotidiana de negociações das atuais esferas públicas e coletivas.

Filósofo da revolução urbana, Henri Lefebvre, por sua vez, discutiu nessa obra (1970) o problema da virtualidade num sentido que merece ser cotejado com o mesmo conceito tal como foi pensado nas teorias da cultura digital. Para Lefebvre (1981), a sociedade urbana é uma virtualidade, isto é, um objeto possível, já que relacionado a processos e práxis. Virtual é a sociedade que será superação da cidade industrial; nela, as subjetividades jogam um novo e diverso papel na lógica da produção do espaço. Senão, vejamos.

3. Práxis urbana, práticas de solidariedade e cooperação

O Urbano considerado como substantivo é, nele mesmo, virtualidade; o urbano é a sociedade urbana do futuro, o que ainda é devir, o que devém. Esse cotejamento entre o virtual que implica a desmaterialização e o virtual como a possibilidade que está guardada num tempo futuro permite pensar a capacidade inventiva dos sujeitos urbanos atuais – aqueles

que, vivenciam fluxos em interstícios, resultantes da rápida expansão de dados por meio de práticas diárias e que vão, sem trégua, apontando as transformações da geometria de poder na cidade.

A subjetividade, que tem o caráter da polifonia (GUATTARI, 1992, p. 155) é produzida em múltiplas instâncias (individuais, coletivas, institucionais) por meio de uma dialética: a conquista incessante de individuação, ao lado da capacidade de criar novos arranjos dentro do sistema de equipamentos coletivos, pois apenas o domínio dos arranjos coletivos de subjetividade é o que permite inventar arranjos singulares.

Nesse arranjo centrípeto de subjetividades, que opera por meio do conhecimento, da comunicação, da linguagem, já não somos mais consumidores passivos de informação. Criamos novas redes coletivas de expressão – porque compartilhamos atitudes linguísticas e cognitivas; afinal, falamos como habitantes, isto é, falamos de modo exatamente oposto ao discurso da técnica ou da fala ‘profissional’. A esfera pública do cotidiano é que mobiliza a produção de significados reais na possibilidade de extrair novos significados do nosso mundo cultural, descobrir novos modos de expressão social. Toda comunicação no cotidiano é produtiva se é a soma de expressões nascidas da resistência; ou, se nas reivindicações se articula um movimento vital, como argumenta Toni Negri.

O que somos, então, enquanto sujeitos políticos dessas resistências que, com cada vez mais frequência e ao redor de todo o mundo se traduzem em insurreições? Quem se subleva? Para Michel Foucault, um homem ainda por explicar. Mas, nos dias de hoje, o que emerge na insurreição é um conjunto sem unidade, um plural de subjetividades que toma o lugar da massa e que assume dimensões transindividuais, quase comunitárias. Por isso faz sentido falar aqui em contraconduta, seguindo Foucault. No campo das práticas espaciais, tratamos de modos da vida cotidiana que são, com esse autor, germes de contracondutas.

Contraconduzir-se é adotar um antagonismo ao poder que nos obrigue a pensar a política urbana (o governo urbano) por meio da experiência de luta, qual seja, os inúmeros exemplos de práticas espaciais dissidentes. Trata-se, na política urbana, de contrapor-se à esfera de administração.

Muitas vezes, na vida urbana atual, apenas a insurgência permite descobrir, nas sociedades, o alcance e a dominação implícitas na política urbana, no governo urbano das populações.

Práticas espaciais dissidentes podem ser a) lutas transversais (que não se limitam a um país, que não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de um governo); b) lutas contra os efeitos do poder como tal; c) lutas que são imediatas (crítica ao que é ação de poder direta sobre os indivíduos, instâncias de poder que são próximas), as lutas anárquicas que não esperam a solução de problemas no futuro, miram sim a um inimigo imediato; d) lutas que questionam o estatuto do indivíduo: afirmam o direito de ser diferente, enfatizam tudo aquilo que os torna verdadeiramente individuais; e) lutas que atacam tudo aquilo que os separa dos outros, tudo que fragmenta a vida comunitária, tudo que o liga coercitivamente a uma identidade isolada.

Essas lutas não são nem a favor nem contra o indivíduo: são levantes contra o governo da individualização. Recusam a investigação administrativa ou científica que venha determinar quem somos nós. O alvo da insurreição não é outro senão o de promover novas formas de subjetividades por meio de que se possa recusar esse tipo de individualidade que nos é imposto há séculos.

Pense-se, aqui, na perspectiva que explica o comum por práticas de solidariedade e cooperação, e que analisa o comunismo nesse viés. Foi Jean-Luc Nancy (1986) quem afirmou a necessidade de pensar os comunismos como aquelas experiências em cujo centro esteve a práxis de produzir a vida em comum. É necessário discutir a dissolução da ideia tradicional de comunidade (aquela formulada pela sociologia urbana entre o final do século XIX e início do século XX, em autores como Tönnies ou Weber) em um conceito de comunidade dado a partir da ideia de singularidades (formação de subjetividades, corporeidades, efetuação de determinada materialidade) e de práticas cotidianas de negociação dos/nos espaços urbanos, como defende Henri Lefebvre.

Precisamos nos deter na compreensão de que comunidade é essencialmente partilha “de um si mesmo com um outro” (PENNA; DIAS, 2014). Comunidade quer dizer inventar novas capacidades de

microcoordenação de ações coletivas e sociais. Na acepção mais urgente, uma comunidade deve ser fundada num ser-com em que os sujeitos políticos são a soma das subjetividades da resistência, que têm a faculdade genérica de falar, a potência indeterminada do dizer. Nas palavras de Roberto Sposito, “os sujeitos de uma comunidade não encontram nela um princípio de identificação, mas o vazio, a distância, a estranheza que os constitui como faltando a si mesmos” (*apud* PENNA; DIAS, 2014, p. 21).

Nesse raciocínio, quem protesta e se insurge articula seus atos de fala como potência pura e simples. Nas insurgências põe-se o princípio da comunidade: estabelece-se uma adesão às mesmas práticas, forma-se um vínculo que revela a cada um sua existência para fora de si. Por isso é possível afirmar – e, talvez esteja aqui uma das forças principais desse protagonismo das manifestações da multidão – que os levantes urbanos atuais não são manifestações por representação política, mas para colocar em movimento uma nova gramática para a vida política em comum, que é expressão do direito de resistência: o direito de defender qualquer coisa que seja digna de perdurar.

4. Contra o apassivamento

Se a comunidade exigida para a vida urbana atual, o comum urbano, estabelece-se quando há uma convergência provisória às práticas possíveis de ser partilhadas; quando forma-se um vínculo que revela, a cada um dos que tomam parte, sua existência possível para fora de si, deve-se atentar aqui para o que se busca descrever, analisar, esclarecer e refletir por meio do controle de uma população urbana.

Acessível a agentes, técnicas e tecnologias a população é vista na sua naturalidade penetrável, como algo em que se nota, afinal, em seu interior, constantes e regularidades (FOUCAULT, 2008). A população é uma espessura extensível do pertencimento biológico a uma espécie: até a superfície de contato oferecida pelos corpos visíveis, atuantes, a população se denomina a partir do

[...] corpo-espécie... servindo de suporte para os processos biológicos – proliferação, nascimentos e mortalidade, nível de saúde, expectativa de vida; encarregam-se dele [o corpo] por toda uma série de intervenções e de controles reguladores... as disciplinas do corpo e as regulações de população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolvem a organização sobre a vida.” (FOUCAULT, 2008, p. 515)

Há que se pensar em práticas que são dissidentes dessa virtualidade que tende a alguma uniformização, que resistem à normalização, ao apassivamento dos comportamentos. Há que se pensar a invenção como resultado de novas capacidades para a microcoordenação das ações sociais; como capacidade de enfrentar a geometria do poder (dos poderes) na cidade.

Indivíduos nos protestos são um híbrido e uma justaposição, e por causa disso é que se dão conta do potencial indeterminado que lhes é próprio. Sua potência decorre simplesmente do seu encontro; é anterior a qualquer coisa específica que seja dita e forma o que Virno denomina “coletivo centrífugo”. Multidão é a pluralidade na cena pública, na ação coletiva, na atenção aos assuntos comuns. É uma junção que não é promessa, mas premissa: linguagem, intelecto, as faculdades comuns do gênero humano. O ajuntamento que dá forma aos muitos antecede o momento em que se reúnem no protesto, levante ou ocupação. Cada um dos muitos está ali porque compartilha modos de vida, tem em comum o modo pelo qual provam o mundo, reparte entre si e os outros a mesma experiência cotidiana. Trata-se de uma questão referida à expressão, quando esta se configura para dar voz e estabelecer a linguagem, achando frestas para que essas reivindicações apareçam; a potência da expressão é que transforma essa ação em algo novo.

A revolução que pode ser, será revolução no cotidiano, afirmava Henri Lefebvre (1981). Ainda que não se trate de uma resposta sistematizada para os objetivos de projeção/planejamento urbano, a tese lefebvriana que se firma na possibilidade de autonomia, imaginação e fecundidade

do cotidiano configura um método para estudar a condição urbana contemporânea.

Os situacionistas, por sua vez, com o acento incendiário que tanto os caracterizou, são categóricos a esse respeito, afirmando: “aqueles que falam de revolução e luta de classes sem se referir explicitamente à vida cotidiana, sem compreender o que há de subversivo no amor e de positivo na recusa das coações, esses têm na boca um cadáver” (VANEIGEM, 2002, p. 31). No texto que leva a assinatura de Raoul Vaneigem, lê-se que é com base nas “táticas da vida cotidiana individual” que se pode construir coletivamente uma estratégia de superação. Por sua vez, em *A produção do espaço*, Lefebvre escreve que só o uso político do espaço atua para instalar o valor de uso. Dirá também que a arquitetura, esse instrumento da produção do espaço, inevitavelmente é desde sempre concebida politicamente, seja para protestar, seja para proteger o *status quo*.

A revolução a se fazer no cotidiano é levar a práxis urbana a predominar sobre as determinações abstratas do planejamento e do urbanismo. “A revolução da vida cotidiana será a revolução daqueles, que, ao reencontrarem com maior ou menor facilidade os germes da realização total conservados, contrariados, dissimulados nas ideologias de qualquer gênero, imediatamente deixarem de ser mistificados e mistificadores” (VANEIGEM, 2002, p.178). A tarefa que se coloca para a práxis é, principalmente, lidar com a crescente complexidade e transformação dos fenômenos humanos; disse Lefebvre que é só por meio da práxis que alguém se mantém na fluida potencialidade do “tornar-se”, ao mesmo tempo que cria para si um mundo – em alguma medida – estável.

A realização total se dará por meio de uma prática urbana que permita desenhar uma resistência e caracterizar a revolução como uso político dissidente do espaço cotidiano. A revolução, afinal, é somente a forma política da práxis. Como tal, deve-se compreender que revolução é atividade, logo, ação dissidente que se faça capaz de se contrapor à segregação generalizada dos momentos da vida, resultante da interação entre o fenômeno urbano e as relações de produção. Uma ação dessa natureza só pode se desenrolar no cotidiano, âmbito no qual se dá a produção no sentido que Lefebvre confere ao termo.

No desenrolar da ação pensada pelo filósofo francês reside a crítica do cotidiano naquilo que nele é passividade. A passividade se dá na medida em que os habitantes delegam aos especialistas (os planejadores, os arquitetos, os desenhistas) não apenas a tomada de decisões, mas o cuidado e a preocupação envolvidos numa decisão. Essa é a miséria do cotidiano, denominada por Lefebvre, e colocada nos seguintes termos por Debord (1997): “Quando o indivíduo já não consegue decidir sozinho, ele vai ser formalmente tranquilizado pelo especialista” (p. 179).

Assumir, pois, a práxis cotidiana como centro do seu conceito de experiência implica estabelecer os termos de uma dialética do cotidiano. Dado que não se pode negar a sua miséria, é preciso suprassumi-la. Sempre haverá no cotidiano domínios a combater, mas também outros a defender. A práxis urbana deve ser prática criadora que faça frente às contradições internas da experiência cotidiana, confrontando incessantemente a atitude passiva, de modo a tentar a superação dessas contradições. Atitude passiva que demarca o sujeito vivendo sob o regime do espetáculo, conforme escreve Debord (1997), para quem “o espectador é suposto ignorante de tudo, não merecedor de nada. Quem fica sempre olhando, para saber o que vem depois, nunca age” (p. 183).

O contrário da passividade é o ato criativo e a autorrealização, ambos essencialmente mediados pela realidade urbana, e cada um deles configurado como ação capaz de reunir os fragmentos da realidade numa totalidade. A totalidade é uma *ideia-guia* para Lefebvre e também para a Internacional Situacionista. Para o primeiro, significa o contrário da vertente subordinada a um centro, ou a um poder central, vertente dominante que separa e segrega. Lefebvre pensa a totalidade no interior do que denomina, em *A produção do Espaço*, teoria unitária. Quer dizer, descobrir uma unidade teórica, como hipótese, minimamente, contra a especialização dos saberes, isto é, unir os campos que estão separados – no caso da cidade, o espaço físico (lógica e epistemologicamente considerado), o espaço da prática, o espaço de percepção dos fenômenos, a construção do imaginário (projetos, símbolos, utopias) (LEFEBVRE, 1991, p. 11-12). Ou seja, superar a desconexão entre arquitetura (habitat, edifícios), o urbanismo (espaço da cidade, espaço urbano) e o planejamento fundeado

na economia (territórios, regiões) (LEFEBVRE, 1991, p. 85). Só alcançando a totalidade será possível liberar as capacidades de invenção; somente assim se permitirá imaginar possíveis mundos alternativos. Só a compreensão do cotidiano numa totalidade cria espaço para experimentos mentais. Para Vaneigem e Debord, a totalidade está dada no próprio cotidiano, em meio à sua miséria – a não totalidade –, isto é, a vida que, vista da perspectiva do poder, “não passa de um emaranhado de renúncias e mediocridades” (VANEIGEM, 2002, p. 125).

Contra a passividade, tanto Lefebvre quanto Vaneigem e Debord propõem uma estratégia a que chamam apropriação, um modo de agir principalmente contra a felicidade na passividade. “Ao mesmo tempo em que colocava na ordem do dia a felicidade e a liberdade, a civilização tecnológica inventava a ideologia da felicidade e da liberdade. Ela se condenava, assim, a criar somente uma liberdade apática, uma felicidade na passividade” (VANEIGEM, 2002, p. 54). O cotidiano que prepara a revolução está encerrado no conforto, nos lazeres, em tudo que destrói a imaginação. Logo, a sua crítica é o que configura a busca da totalidade, crítica que é também do consumo e “do vazio produzido por uma enxurrada de gadgets, de Volkswagen e de pocket books” (VANEIGEM, 2002, p. 29). É preciso extrair outro cotidiano, não aquele que é mascarado no espetáculo, que tem a função explícita de esvaziá-lo, e expor o próprio esvaziamento. A totalidade deve ser buscada nas formas que a pobreza produziu, aí reside a possibilidade do enriquecimento da vida cotidiana.

É o corpo, por meio da resistência oferecida em ação e comportamento, que efetiva a potencialidade primeira da prática espacial dissidente, que é a inauguração do projeto de um novo espaço. O corpo é, nessa acepção, simultaneamente, superfície e material bruto de uma totalidade integrada e coesa, desde sempre sujeito a inscrições psicossociais. O corpo é amorfo, indeterminado, incompleto: série de potencialidades que não podem ser coordenadas, mas apenas mantidas lado a lado graças a ordenações sociais, reguladas em cada época e cultura por microtecnologias de poder e submetidas a várias formas e regimes de disciplina e treinamento.

Em outras palavras, um transformar-se que ativamente produz o espaço por meio do engajamento perceptivo do corpo. Como consequência,

intenções e projeções do corpo modelam o espaço; pode-se mesmo dizer que o corpo o produza, uma vez que nele introduz direção, rotação, orientação, ocupação. O indivíduo situa seu corpo no seu próprio espaço e apreende o espaço que rodeia e envolve o corpo. Para Lefebvre, a partir do ponto em que a teoria considera o corpo como totalidade prático-sensória, ocorrem um descentramento e um recentramento do conhecimento, pois passa-se à compreensão de que as múltiplas ordenações do espaço social emergem do corpo. Pode-se, então, falar de um corpo social em que os níveis sucessivos constituídos pelos sentidos prefiguram as camadas do espaço social e suas interconexões. Ainda que as relações sociais propriamente ditas não sejam visíveis no âmbito sensório sensual (ou prático-perceptual) do espaço, em nível do corpo dos indivíduos é evidente a determinação do corpo pelos ritmos e modos de trabalho a que é submetido no espaço social. Logo, na medida em que o corpo passivo (os sentidos) e o corpo ativo (trabalho) convergem no espaço, pode-se sustentar que o espaço sensório-sensual está contido no espaço social e o determina.

O espaço social é produzido pelas forças e relações de produção e se apresenta de modo dual; tanto é um campo de ação – que oferece sua extensão para o desenvolvimento de projetos e intenções práticas – quanto uma base para a ação, uma plataforma de onde derivam e para onde retornam as energias. É sobre esse espaço que o corpo age, produzindo-o. A mediação corpórea pauta a possibilidade de novas criações no espaço da vida cotidiana, esse campo sobre o qual se projetam as atividades produtivas. Na interação corpo-espaço que se passa na arquitetura, constitui-se o âmbito da primeira esfera de significado da vida humana. Essa interação fundamenta a tese lefebvriana do engajamento crítico que começa pelo corpo de um indivíduo, decorrendo daí a afirmativa de que o político é pessoal. Nesse sentido, a arquitetura deve ser compreendida como o queriam os situacionistas, o lugar através do qual o poder se exerce mais diretamente. Por isso a revolução, tal como foi vislumbrada pela Internacional Situacionista, somente efetivar-se-ia através da apropriação material do espaço. Uma revolução que não produz um novo espaço não realizou por inteiro seu potencial.

A revolução política exige dos indivíduos que a farão, primeiramente, o engajamento do próprio corpo na transformação do espaço que o envolve. O primeiro âmbito de significado a que se pode chamar arquitetura somente se instala se o corpo do habitante urbano estiver implicado, por meio de sua percepção e apropriação, na constituição sensório-sensual de um novo espaço: essa é a resistência que permitiria ao corpo inaugurar o projeto de um novo espaço, “espaço da contracultura, ou de um contra-espaço, no sentido de uma alternativa inicialmente utópica ao espaço atual existente”.

No texto de Vaneigem (2002), *A arte de viver para as novas gerações*, há também um desdobramento que, quanto à questão do sujeito urbano, permanece vigente até os dias de hoje. Esse autor descreve um homem total, que, pela sua presença, contesta o homem reduzido ao estado de coisa. “O homem total nada mais é que o projeto elaborado pela maioria dos homens em nome da criatividade proibida” (VANEIGEM, 2002), escreve, denominando-a subjetividade radical, que se alimenta de acontecimentos, emergindo da contemplação para superar a passividade. “As ondas de choque daquilo que compõe a realidade em devir reverberam nas cavernas do subjetivo. A trepidação dos fatos me atinge, mesmo que eu não queira” (LEFEBVRE, 1991, p. 93, tradução nossa). Tal subjetividade radical vê a necessidade de lançar uma ponte entre a construção imaginária e o mundo objetivo, de modo a instalar uma vida que se desenrole integralmente. “Só uma teoria radical pode conferir ao indivíduo direitos inalienáveis sobre o meio e as circunstâncias. A teoria radical alcança os homens na raiz, e a raiz dos homens é a sua subjetividade – essa zona irreduzível comum a todos” (VANEIGEM, 2002, p. 258). O homem total da teoria situacionista é essa subjetividade radical:

Somos os descobridores de um mundo novo e, entretanto, conhecido, ao qual falta a unidade do tempo e do espaço. A semibarbarie dos nossos corpos, das nossas necessidades, da nossa espontaneidade (a infância enriquecida pela consciência) proporcionam-nos acessos secretos a lugares nunca descobertos pelos séculos aristocráticos, e de que a burguesia nunca

suspeitou. Das profundezas selvagens de um passado que ainda nos é próximo, e em certo sentido ainda não realizado, destaca-se uma nova geografia das paixões. (VANEIGEM, 2002, p. 234).

O ponto de partida na contestação do homem reduzido ao estado de coisa é combater o isolamento dos indivíduos, o que, na conjuntura do mundo moderno, significa indiferença. Ela é o que embrutece e leva à comunicação inautêntica entre os homens, que se dá num ambiente de falsa comunicação.

Como horizonte de solução para sua teoria, a Internacional Situacionista pensa a coletividade como o sujeito da ordem social capaz de realizar o homem total. Debord (1997) afirma, mais de uma vez, que o espetáculo é sociedade sem comunidade. Assim, era sua meta, desde os primeiros panfletos situacionistas, defender e alcançar a comunicabilidade total. Para esses teóricos, a arte e a política têm, desde sempre, um fundamento comum, a comunicação que se estabelece na sua experiência. Tanto o âmbito estético quanto o domínio do político têm, por princípio, a experimentação que sempre questiona seus fundamentos.

Conforme o diagnóstico de Vaneigem, os papéis exercidos na vida cotidiana impregnam de tal maneira o indivíduo, que o mantêm afastado do que é e daquilo que quer ser autenticamente. Eles são a alienação incrustada na experiência vivida. “Os estereótipos impõem a cada pessoa em particular – quase se poderia dizer intimamente – aquilo que as ideologias impõem coletivamente” (VANEIGEM, 2002, p. 138). Desmanchá-los é uma maneira de resistir ao espetáculo, mas essa resistência não é simples. O ambiente da falsa comunicação, que leva inexoravelmente ao isolamento, predomina nas grandes cidades. “O reconhecimento e o consumo de mercadorias estão no cerne dessa pseudoresposta a uma comunicação sem resposta” (DEBORD, 1997, par. 219). O modo de romper a comunicação falsa é retomar a espontaneidade na experiência vivida, fazendo frente aos estereótipos. No mundo que, na década de 1960, começava a ganhar os contornos que tem hoje, há uma relação intrínseca entre a passividade e os papéis cuja síntese se dá nos estereótipos.

Contra o urbanismo e contra a passividade que o caracteriza, a esse fabricante de sujeitos apáticos, os situacionistas propuseram uma crítica sistemática à separação, que se efetivaria praticamente mediante um engajamento do corpo como forma de resistência, como atitude capaz de confrontar a ilusão urbana coletiva, de que estarmos juntos é tudo que temos em comum (VANEIGEM, 2002, p. 44). Se ao empobrecimento da vida vivida corresponde o empobrecimento da comunicação, então urge instalar uma nova ordem, dada pelo corpo e pelo diálogo, de modo a combater o isolamento da vida separada imposta pelo espetáculo, que permite apenas a comunicação unilateral. A própria justificação da sociedade existente como a única possível proferida repetidamente pelos instrumentos do espetáculo baseia-se nessa unilateralidade da comunicação. “O espetáculo é o único a falar sem esperar a mínima réplica, condena quem ouve a jamais replicar, o que equivale à passividade na contemplação” (DEBORD, 1997, par. 29).

A linguagem do corpo, seus gestos, é a última possibilidade de instalar uma comunicação ativa que dê conta de resistir ao espetáculo. Mas esses gestos não são suficientes se realizados individualmente. É necessário realizar a subjetividade individual na forma de uma organização coletiva, que possa concentrá-la e reforçá-la. Somente uma estratégia que envolva reconfigurar o sentido da vida comum, do comum urbano, será vitoriosa na revolução que se pretende levar a cabo em cada cotidiano individual. O comum que reconfigura o urbano e é, no fim, para a, a esperança de desalienação. “O espetáculo é sociedade sem comunidade”, disse Debord (1997, par. 154). Então, só o que poderá fazer frente ao espetáculo serão essas vidas em comum que, carregando a consciência da subjetividade radical, poderão instalar os momentos de espontaneidade criadora, aquelas mínimas e, entretanto, decisivas manifestações de uma possível inversão de perspectiva na dominação espetacular.

Outra comunicação

O diagnóstico do tempo vigente, de uma atualidade, não pode ser enunciado de modo simples, sob pena de ser somente uma constatação leviana. Aprendemos assim com Lefebvre (1947), que ao se referir à

configuração espaço-temporal em que vivia, dizia se dar conta de um campo cego, e afirmava ser crucial que nos detivéssemos no que ainda não estamos vendo, naquilo para o que não temos ainda lentes, não temos os olhos para tal.

Se pensamos o presente como uma particularíssima convergência entre o passado e o futuro – entre a potência que ainda não terminou de ser e o germe do que ainda virá a ser – há que se refletir sobre a outra forma de comunicação que é necessário construir para o exercício da vida urbana. Uma tal possibilidade de comunicação – aquela que dá combate ao apassivamento – depende diretamente da compreensão de que comunidade é essencialmente partilha “de um si mesmo com um outro” (PENNA; DIAS, 2014).

No cotidiano urbano atual gestam-se as redes de novos comunitarismos que a revolução digital produz; entretanto, como vimos, esse comum urbano não estabelece uma comunidade vinculada a ideias de propriedade ou atributo. *Communis* difere de próprio. Nem pode o comum ser atributo de quem pertence a. *Communis* é o que pertence a mais de um, o que começa por onde o próprio terá terminado. A práxis urbana, fundada numa comunicação que recusa a dominação espetacular, é virtualidade, sem dúvida. Mas, justamente por isso, é potência; se quisermos, nos termos de Jean-Luc Nancy (1986), é um poderoso começo para a vida urbana, que assume como ponto de partida a “autoprodução de uma comunidade como práxis”.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não Lugares*: Introdução a uma antropologia da modernidade. Trad. Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREUD, Sigmund. Carta 52. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago, vol. I, pp. 281-287, 1996a. (Trabalho original publicado em 1896)

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI, pp. 67-150, 1996b. (Trabalho original publicado em 1930)

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do Eu (1949). In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 96-103, 1998.

LAURENT, Éric. Cidades analíticas. In: LAURENT, É. *A sociedade do sintoma*: a psicanálise, hoje. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, pp. 91-110, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos* (1955). Buenos Aires e Barcelona: Paidós, 1988.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*, Paris: L'Arche, 1947.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne, III*. De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien). Paris: L'Arche, 1981.

LEFEBVRE, Henri. *The production of space*. Oxford, UK; Cambridge, Mass. USA: Blackwell, 1991.

NANCY, Jean-Luc. *La communauté désœuvrée*. Paris: Christian Bourgois, 1986.

PENNA, João Camillo; DIAS, Angela Maria (org.). *Comunidades sem Fim*. Rio de Janeiro: Circuito, 2014.

RICCI, Giancarlo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Organizadores

Nádia Laguárdia de Lima

Psicóloga e Psicanalista; Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. É coordenadora do Laboratório de Psicologia e Educação do Departamento de Psicologia da UFMG. Coordena o grupo de pesquisa: “Além da Tela: psicanálise e cultura digital”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Coordena, junto com a Profa. Cristiane Cunha o Programa de Extensão “Brota: Juventude, Educação e Cultura”. É coordenadora do projeto de extensão: “A conversação como dispositivo de intervenção junto aos adolescentes nas instituições”. Autora e organizadora de vários livros e capítulos de livros sobre adolescência e juventude. É membro do LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais). Pesquisadora associada ao GT Psicanálise e Educação da ANPEPP. É membro da Rede Internacional Coletivo Amarrações, um observatório de produção de dados para a criação de tecnologias sociais de intervenção, fornecendo subsídios para estudos acadêmicos de especialistas, assim como para instituições públicas que trabalham com jovens.

Contato: nadia.laguardia@gmail.com

Márcia Stengel

Psicóloga, Doutora em Ciências Sociais pela UERJ, Pós-doutora em Educação pela UFMG, Mestre em Psicologia Social pela UFMG. Professora da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC Minas. Pesquisadora CNPq nível 2 e Pesquisadora Mineira pela FAPEMIG. Pesquisadora associada ao GT Família e Comunidade da ANPEPP. Membro do Conselho de Ética da PUC Minas, do Conselho

Editorial da Editora PUC Minas e do Conselho Editorial da Revista em Psicologia.

Contato: marciastengel@gmail.com

Márcio Rimet Nobre

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do grupo de pesquisa “Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital”. Trabalhou na organização das coletâneas *Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares* (2017); *Corpo e cultura digital: diálogos interdisciplinares* (2018) e *A sociedade da informação em questão: o direito, o poder e o sujeito na contemporaneidade* (2019), além de outras publicações de artigos e capítulos de livros. Atua como consultor em processos de planejamento estratégico de artistas e grupos culturais por meio da Ravel Cultural. Exerce atividade clínica, atendendo jovens e adultos em psicanálise, além do exercício da docência. Contato: marcionobre205@hotmail.com

Vanina Costa Dias

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas, com estágio doutoral na Universidade Nova de Lisboa; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas; Especialista em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas; Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas; Pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais; Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Além da Tela –UFMG; Coordenadora da Unidade de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Pedro Leopoldo; Professora no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia da UNIBH e UNA; Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia e membro do Centro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Ciências da Vida – Sete Lagoas/MG. Atua como Psicóloga Clínica atendendo crianças, jovens e adultos. Contato: vaninadias@gmail.com

Autores

Admari Cajado

Graduada em Letras Vernáculas e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Rede estadual de ensino da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Interação, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS/UFBA/CNPQ).

Contato: acajadosilva@gmail.com

Benoît Le Bouteiller

Psicanalista. Entre 2002 e 2017 foi diretor de estabelecimentos médico-sociais em diversas estruturas francesas. Como professor, trabalhou em várias instituições de formação. Participou igualmente da criação e do acompanhamento de formações profissionais. Dirigiu vários grupos de análises de práticas institucionais e/ou clínicas. É regularmente convidado a participar de seminários e congressos na Europa, Estados Unidos e no Brasil para apresentar suas pesquisas, cujos resultados são frequentemente publicados em revistas científicas internacionais. Hoje vive no Brasil, onde trabalha como psicanalista e supervisor, além de ministrar vários seminários sobre a descoberta freudiana e a obra de Jacques Lacan. É professor de Pós-Graduação em psicanálise do Unis-MG, e diretor do IIP (Instituto Internacional de Psicanálise).

Contato: lebouteillerbenoit@gmail.com

Bruna Simões de Albuquerque

Possui doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela FAE/UFMG (2019), mestrado em Psicopatologia e Estudos Psicanalíticos pela Université de Strasbourg (2009) e graduação em Psicologia pela UFMG (2005). Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa Subjetividade e Cultura da Faculdade de Medicina da UFMG; faz parte do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE) da Faculdade de Educação

da UFMG; é correspondente internacional da Federação Europeia de Psicanálise e Escola Psicanalítica de Strasbourg (FEDEPSY).

Contato: bruquerque@gmail.com

Cristina Ponte

Professora catedrática no Departamento de Ciências da Comunicação da NOVA FCSH e membro do Instituto de Comunicação (ICNOVA). Coordena a participação de Portugal na rede europeia *EU KIDS ONLINE* e integra a sua direção. É membro da direção do projeto europeu *ySKILLS*, financiado pela Comissão Europeia (2020-2024).

Contato: cristina.ponte@fcsb.unl.pt

Fabian Fajnwaks

Maître de Conférences no Département de Psychanalyse da Université Paris VIII – Vincennes–Saint Denis, doutor em Psicologia Clínica e em Psicopatologia pela Université de Rennes II, doutor em Psicanálise pela Université ParisVIII. Licenciado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia de Buenos Aires, entre outras formações. Autor de diversos artigos e livros, tendo organizado *Clartés de tout: de Lacan à Marx, d’Aristote à Mao* (2011), *Elles ont choisi: Les homossexualités féminines* (2013) e *Subversion lacanienne des théories du genre* (2015). Psicanalista membro da École de la Cause Freudienne (França) e da Escuela de la Orientación Lacaniana (Argentina), filiadas à Associação Mundial de Psicanálise.

Contato: fabian.fajnwaks@orange.fr

Helena Greco Lisita

Doutoranda em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Estudos Psicanalíticos – Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, graduação em arquitetura e urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Contato: helenagrecolisita@gmail.com

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Doutoranda em Estudos em Linguagem pelo CEFET-MG - Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais; Especialista da Educação SEE/MG; Professora e Coordenadora Pedagógica da Faculdade Ciências da Vida em Sete Lagoas, Minas Gerais. Desenvolve pesquisas sobre Avaliação na educação a distância e formação docente no contexto das novas modalidades pedagógicas.

Contato: ionerodrigues0912@gmail.com

Joana Lage

Doutora em Ciências do Ambiente, com 4 anos completos de pós-doutoramento nas áreas de qualidade do ar e alterações climáticas. Docente universitária na área de Engenharia do Ambiente. Atualmente exerce funções na Universidade Nova de Lisboa, no ICNOVA, como gestora de comunicação do projeto ySKILLS e participa ativamente nas atividades do projeto onde a equipa portuguesa se integra.

Contato: joanalage@fcsh.unl.pt

José Carlos Ribeiro

Professor do Instituto de Psicologia (UFBA) e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (UFBA) e em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA). Graduado em Psicologia e Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia, com Estágio Sênior no Exterior - Pós-doutorado - pela Universidade Nova de Lisboa. É coordenador do Grupo de Pesquisa em Interações, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS/UFBA/CNPQ) e professor colaborador do LAB404 - Laboratório de Pesquisa em Mídia Digital, Redes e Espaço (UFBA/CNPQ).

Contato: jcsr01@gmail.com

Juliana Tassara Berni

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestra e psicóloga também pela Universidade Federal de Minas

Gerais. Experiência clínica em atendimento de crianças, adolescentes e adultos com ênfase em psicanálise. Experiência em psicanálise aplicada. Atua em pesquisas voltadas para a área de interlocução entre psicanálise e educação desde 2007. Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Psicologia e Educação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Contato: jutassara@hotmail.com

Lidia Marôpo

Professora adjunta no Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). Doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa, tem publicado extensamente sobre diferentes aspectos da relação entre crianças, jovens e media, frequentemente numa perspectiva comparada entre Portugal e Brasil.

Contato: lidiamaropo@gmail.com

Marco Antônio Sousa Alves

Professor Adjunto de Teoria e Filosofia do Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFMG). Doutor em Filosofia pela UFMG, com estágio de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-Paris). Mestre em Filosofia e bacharel em Direito e em Filosofia. Coordenador do Grupo SIGA (Sociedade da Informação e Governo Algorítmico) e do GFDP (Grupo Filosofia, Direito, Poder).

Contato: marcofilosofia@ufmg.br

Pablo López Gómez

Doutor em Educação (2015) pela Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), Bacharel em Educação (2010) pela UTEM (Chile), entre outros diplomas. Atualmente é Professor Adjunto, Efetivo, em Regime de Dedicção integral na Faculdade de Psicologia da UdelaR e suas linhas de pesquisa referem-se à adolescência, gênero, sexualidade e educação sexual, com ênfase em ambientes digitais e subjetividade.

Contato: plopez@psico.edu.uy

Patricia da Silva Gomes

Doutoranda em Psicologia pela UFMG, Mestre em Psicologia – Estudos Psicanalíticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005). Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Psicologia Clínica pelo Conselho Federal de Psicologia (2013). Pesquisadora em Projetos de Pesquisa e Extensão relativos à adolescência e à Cultura Digital. Atuação como psicóloga em Creas, instituições de saúde e em consultório no atendimento clínico a crianças, adolescentes e adultos.

Contato: pgpsicologa@gmail.com

Paulo Victor de Sousa

Professor efetivo do curso de Design Digital da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com mestrado no mesmo programa. Membro do Grupo de Pesquisa em Interação, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS/UFBA/CNPQ) e líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais e Espacialidade (LOCOMÔ).

Contato: pvbsousa@gmail.com

Rita Velloso

Vice-diretora da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, Professora Adjunto 4 da Escola de Arquitetura da UFMG, doutora e mestre em Filosofia pela UFMG. Coordenadora do Grupo Cosmópolis (CNPq)/ NPGAU – EAUFMG. Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 – CNPq.

Contato: ritavelloso.net

Samara Sousa Diniz Soares

Psicóloga e Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Tem experiência docente no ensino superior e em curso profissionalizante. Interessa-se por pesquisas com temáticas relacionadas à adolescência, juventude, novas tecnologias e o impacto delas sobre a subjetividade humana. É parceira do grupo de pesquisa “Além da Tela” (UFMG) e pesquisadora do projeto “País,

filhos e a virtualidade: gerações e os usos das tecnologias de comunicação e informação” (PUC Minas).

Contato: samarasousadiniz@gmail.com

Simone Pereira da Costa Dourado

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003), Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá/PR - UEM.

Contato: simone.dourado890@gmail.com

Teresa Sofia Castro

Pós-doutoranda na Universidade Nova de Lisboa - ICNOVA, onde desenvolve o estudo longitudinal “Famílias iTec”. Doutorado Europeu em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa. Colabora em projetos que aprofundam seus temas de pesquisa: crianças e media digitais, riscos e competências digitais, mediação e parentalidade digital (Dici-Educa, EU Kids Online, ySKILLS).

Contato: teresa.sofia.castro@gmail.com



COORDENAÇÃO EDITORIAL: Betânia G. Figueiredo

ARTE/CAPA: Greco Design

DIAGRAMAÇÃO: Amanda Paim do Carmo

FORMATO: 16 x 22,5 cm | 240 p.

TIPOLOGIAS: Bembo Std e Myriad Pro.

PAPEL DO CAPA: polen 80g

Papel do miolo: cartão 250g

SABER E CRIAÇÃO

NA CULTURA DIGITAL

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

ORGS.

NÁDIA LAGUÁRDIA DE LIMA

MÁRCIA STENGEL

MÁRCIO RIMET NOBRE

VANINA COSTA DIAS

A internet alterou de forma decisiva, nas últimas décadas, não apenas os processos de comunicação e de informação, mas também o próprio modo de produção de conteúdo, o que fez mudar nossas formas de pensamento e de relação com o saber. A intensificação do uso do aparato tecnológico colocou-se como condição para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, fato largamente destacado pelo grande dinamismo de sua renovação, e também na vida social em geral, cada vez mais atravessada pela informação e pelos filtros virtuais que as tecnologias inserem entre nós e as coisas do mundo.

A interatividade na web permite diferentes formas de participação política e social. Ela tanto favorece o crescimento de grupos radicais antidemocráticos, quanto permite o surgimento e o crescimento de movimentos políticos e sociais que defendem a democracia e os direitos humanos; tanto difunde a cultura do consumo, homogeneizando as formas de vida, quanto faz emergir uma nova territorialização do espaço, que amplia, transforma e modifica antigas funções dos lugares, gerando outras propostas estéticas, que dão lugar à criação.

ISBN: 978-65-890111-1-8



9 786589 011118



UFMG

FAFICH

