

MEMÓRIA, INTERNET E APRENDIZAGEM TURBO

Vânia Gomes Zuin
Universidade Federal de São Carlos

Antônio A. S. Zuin
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Resumo

Propõe-se, como objetivo desse artigo, investigar a relação entre a produção da memória e as transformações na aprendizagem em tempos de Internet. Atualmente, é inegável o fascínio dos agentes educacionais diante das facilidades de acesso a informações obtidas por meio do clicar do *mouse*. Porém, parte-se do pressuposto de que a velocidade de reposição e de absorção de tais informações, difundidas nos mais variados *sites*, provoca conseqüências não só na capacidade de concentração, como também no processo formativo. Pois dificilmente as informações obtidas são elaboradas para que possam produzir novos significados, uma vez que a concentração é focada num determinado conteúdo para, logo em seguida, ser triturada assim que um novo *link* é acessado. Falta, portanto, o tempo necessário para a reflexão desses mesmos conteúdos, pois esta é a condição fundamental para o desenvolvimento de consciências críticas, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

Palavras-chave: Escola de Frankfurt, Semiformação, Memória, Internet, Aprendizagem turbo

Abstract

The main objective of this article is to reflect about the relation between the memory production and the transformations in learning in times of the Internet. Nowadays the fascination of the educational agents is undeniable using the facilities and the access of information obtained by the "click of the mouse". Starting from the principle of the speed and the absorption of the information spread in various sites, consequences are produced not only in the concentration capacity but also in the education process. Therefore it is difficult to elaborate obtained informations so they can produce new meanings, once the concentration is focused on one determined content just to be destroyed as soon as a new link is accessed. Thus necessary time is missing to reflect on those contents, because that is the fundamental condition for the development of critical consciousness for both teachers and students.

Key Words: Frankfurt School, Semi-education, Memory, Internet, Turbo Learning

Introdução

A imagem do quadro de Goya, no museu do Prado em Madri, dificilmente se esvaece da memória, por maior que seja a distância temporal que a aparta do primeiro e impactante momento da contemplação: trata-se do deus-tempo Cronos que, diante da possibilidade de ser derrotado por seus filhos, decide devorá-los. O olhar aterrorizante do deus-titã parece corresponder à imagem de que o tempo devora também os acontecimentos históricos, bem como os indivíduos que os protagonizaram. Mas talvez até mesmo a figura mitológica de Cronos se amedrontaria com a atual velocidade de substituição dos acontecimentos gerenciadas pelos “deuses de próteses” contemporâneos, no dizer de Freud (1997b, p.44), cuja tecnologia proporciona a recriação e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sensório-motoras num nível vislumbrado apenas nos romances de ficção científica.

São várias as imagens presentes na literatura, nas artes plásticas, no filmes, que aludem para a passagem cada vez mais veloz da inexorabilidade do tempo e dos seus efeitos. Dentre essas imagens, uma que se sobressai é a do famoso coelho de Alice que, ao olhar para seu relógio, repete compulsivamente a expressão: – “Ai, ai!, Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (Carroll, 2002, p.11). Diante do atual bombardeamento de estímulos audiovisuais, embora bem mais visuais que áudios, as pessoas se compadecem cada vez mais com o drama do coelho que não tem tempo para dar conta de seus compromissos. A sensação que se dissemina é a de que parecem estar sempre atrasadas em relação ao contato com algum tipo de informação que teria sido fundamental para a realização de uma determinada atividade.

O futuro do pretérito, esse “teria sido”, teima em se metamorfosear numa espécie de presente contínuo, no sentido de que, mesmo para o chamado e, muitas vezes, narcisicamente autointitulado “deus de próteses”, torna-se impossível acompanhar por completo o ritmo vertiginoso de absorção das informações obtidas por meio dos atuais meios de comunicação de massa. Daí a permanência da sensação de que algum conhecimento, que teria sido importante ter acesso – para usar uma expressão atual –, se perdeu e que não pode ser lamentado por muito tempo, caso contrário corre-se o risco de novamente se perder outro. Propõe-se, como objetivo desse artigo, investigar a relação entre a produção da memória e as transformações na aprendizagem em tempos de Internet. Atualmente, é inegável o fascínio dos agentes educacionais diante das facilidades de acesso a informações obtidas por meio do clicar do *mouse*. Porém, parte-se do pressuposto de que a velocidade de reposição e de absorção de tais informações, difundidas nos mais variados *sites*, provoca conseqüências não só na capacidade de concentração, como também no processo formativo. Pois dificilmente as informações são elaboradas para que possam produzir novos significados, uma vez que a concentração é focada num determinado conteúdo para, logo em seguida, ser triturada assim que um novo *link* é acessado. Falta, portanto, o tempo necessário para a reflexão desses mesmos conteúdos, sendo esta a condição fundamental para o desenvolvimento de consciências críticas, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

Memória, Escrita e Sensibilidade

Na mitologia grega, há uma deusa que possui uma função psicológica muito cara não só ao jogo de poder que se estabeleceu entre os deuses e suas respectivas identidades, na medida em que cada um portava uma determinada qualidade, como também para o desenvolvimento do processo formativo dos seres humanos. Seu nome é Mnemosýne, a deusa memória, não por acaso filha de Cronos. A evocação dos poderes dessa deusa, bem como a participação das filhas musas, determinava, no caso dos seres humanos, a relação com o passado, de tal modo que a compreensão de suas nuances possibilitava também o entendimento do presente e do futuro. Assim, as filhas de Mnemosýne ensinavam aos aedos

(...) o “belo canto” com o qual elas próprias encantam os ouvidos de Zeus e que fala do começo de tudo. As musas cantam, com efeito, começando pelo início, o aparecimento do mundo, a gênese dos deuses, o nascimento da humanidade. O passado revelado desse modo é muito mais que o antecedente do presente: é a sua fonte. (Vernant, 1990, p.141).

No período da Grécia arcaica, a rememoração do passado não se restringia ao escopo de se estabelecer uma linha temporal formada pela sequência linear de acontecimentos. Na verdade, a rememoração das origens do cosmo permitiria conhecer as formas atuais e futuras do devir. Não por acaso, os aedos rememoravam os feitos dos deuses e heróis gregos, cujas aventuras e desventuras eram cantadas em versos afetivamente decorados, possibilitando a identificação com tais modelos daqueles que ouviam atentamente tanto os feitos, quanto as intempéries sofridas por personagens do porte de Aquiles e Ulisses. Outrossim, o ideal formativo da paidéia arcaica, arvorado na divulgação das habilidades guerreiras e políticas do fazer e do dizer de tais heróis, tinha como “estratégia metodológica” a reminiscência dos mitos e, portanto, de sua relevância para a ressignificação dos atributos humanos projetados nos deuses aqui compreendidos como ideias culturais.

Já na Grécia clássica, a pretensão de realização desse tipo de reminiscência possui outro teor, pois a procura humana por suas origens vai amalhando um outro significado, mais antropomórfico. Na esteira desse processo, os mitos deixam de ser as fontes explicativas diretas dos comportamentos, desejos e aspirações humanas, porém conservam o seu poder de aludir essas mesmas vicissitudes. Um dos mitos de força alusiva mais poderosa, sobretudo quando o que se discute é a relevância da capacidade mnemônica para o desenvolvimento do processo formativo, é o da alma representada por uma parelha de cavalos alados e um condutor. Um dos cavalos é de raça e caráter nobre, ao passo que o outro é exatamente o seu oposto, o que acarreta ao condutor tremendas dificuldades para equilibrar a parelha em decorrência de tamanha disparidade entre esses animais.

O cavalo alado de caráter nobre se esforça para que a parelha se aproxime cada vez mais do céu e, portanto, do contato verdadeiro com os atributos divinos da beleza, da sabedoria e da bondade, dito de outra forma, das coisas tais como elas são. Já o outro

cavalo tem interesses diversos, pois força a descida da parelha para baixo, ou seja, para o reino onde predomina a força do mundo sensível e das coisas tais como parecem ser. A hegemonia da aparência sobre a verdadeira essência das coisas implica também na supremacia do fugaz em relação à permanência do conhecimento da natureza dessas coisas na memória.

O processo de racionalização das origens divinas da alma recrudescer a potência das idiossincrasias humanas, haja vista o fato de ser o filósofo aquele que se torna capaz de efetivamente rememorar as etapas primevas da genealogia anímica, a despeito de todas as dificuldades impostas pelo mundo sensível, sobretudo pelo sortilégio das aparências das coisas que se apresentam falsamente como essências. De acordo com Sócrates,

(...) é com justiça que somente a alma do amante da sabedoria (filósofo) tem asas, pois ele está sempre, na medida de sua capacidade, em comunhão, através da memória, com essas coisas cuja comunhão torna os deuses divinos. Ora, um homem que utiliza corretamente tais memórias está sendo sempre iniciado nos perfeitos mistérios e ele, exclusivamente, em realidade torna-se perfeito; entretanto, como ele se afasta dos interesses humanos e volta sua atenção para o divino, é censurado pelas pessoas ordinárias que o julgam perturbado e que ignoram que é inspirado pela divindade. (Platão, 2008, p.63)

É o filósofo, o amigo da sabedoria, que tem a capacidade de rememorar verdadeiramente as coisas tais como elas são. Não por acaso, Sócrates foi classificado como uma espécie de parteiro espiritual que, por intermédio das relações dialógicas com seus interlocutores, os açulava a parir os conhecimentos que já faziam parte de sua alma e que estavam impedidos de se manifestar muito em virtude da dificuldade de ser virtuoso. É por isso que a conhecida maiêutica socrática tinha como seu principal objetivo ajudar a alma a relembrar sua origem divina e, assim, se aproximar efetivamente da veracidade das coisas que são e não daquilo que aparentavam ser.

Mas, para Sócrates, essa aproximação com o divino teria seu custo, pois o filósofo poderia ser hostilizado pelas outras pessoas que o considerariam perturbado justamente porque, tal como diria muitos séculos depois o poeta alemão Hölderlin, ele entenderia a mansidão do éter e não a linguagem dos homens. (Hölderlin, 1994, p.110). O entendimento da esfera espiritual, aqui simbolizada pela mansidão do éter foi, de fato, objeto da ironia sagaz de Aristófanes, na sua comédia: “As Nuvens”, ao atribuir a Sócrates, suspenso numa cesta, certa jactância por conta de estar situado na esfera do espírito e, dessa forma, distanciado dos conflitos humanos.

O “próprio” Sócrates, descrito por Aristófanes, assevera o seguinte: “De fato, nunca eu poderia distinguir as coisas celestes se não tivesse elevado meu espírito e misturado meu pensamento sutil com o ar igualmente sutil” (Aristófanes, 1995, p.28). Essa elevação do espírito se faz necessária pois, de acordo com o Sócrates nas “nuvens”, caso isso não tivesse ocorrido não haveria a possibilidade da depuração do espírito, que ficaria refém do mundo sensível, já que “a terra atrai inevitavelmente para si mesma a seiva do pensamento”

(Aristófanes, 1995, p.28).

Nesse momento, seria interessante observar o quão verdadeira se revela a ironia de Aristófanes, pois se o mundo sensível atrai para si a seiva do pensamento é porque o pensamento só foi possível de ser engendrado por causa dos acontecimentos ocorridos no mundo sensível. A rememoração do divino, possibilitada pela maiêutica socrática, deveria promover, antes de qualquer coisa, o reconhecimento do quão humana é a coisa celeste. Contudo, não se pode desconsiderar que a primazia do espírito, proposta por Sócrates aguça o rememorar afetivo do filósofo, de tal modo que o decorar conserva a sua etimologia primeva de se religar realisticamente com algo que foi conservado no coração, nesse caso, no coração da alma humana. De acordo com essa perspectiva de análise, não foi fortuita a observação de Steiner de que nos textos de Platão, que retrataram as aventuras e desventuras socráticas, as energias geradoras do ato de memorar advêm da palavra falada:

“Num sentido mais simples, o que sabemos *de cor* (no coração) amadurecerá e se desdobrará dentro de nós. O texto memorizado interage com nossa existência temporal, modificando nossas experiências, sendo dialeticamente modificado por elas. Quantos mais fortes forem os músculos da memória, mais bem guardada estará a integridade do nosso eu”. (Steiner, 2005, p.46-47)

O uso da expressão: “músculos da memória” foi muito bem apropriado, sobretudo pelo perigo deles se tornarem flácidos em função do temor socrático da escrita ocupar o lugar de destaque na Paidéia da Grécia clássica, desbancando assim a linguagem oral e todo o esforço afetivamente intenso de não só rememorar, como também decorar as características verdadeiras das essências das coisas. De fato, foi Sócrates aquele que advertiu Fedro sobre o caráter prejudicial da linguagem escrita da seguinte forma: “A confiança que passarão a depositar na escrita, produzida por esses caracteres externos que não fazem parte deles próprios os desestimulará quanto ao uso de sua própria memória, que lhes é interior” (Platão, 2008, p.103).

O temor de Sócrates se fundamentava na ameaça da fluidez da linguagem escrita arrefecer o ânimo do aprendiz de decorar os conhecimentos das coisas tais como elas são dificultando, dessa forma, o *permanecer* dessa ciência no coração daquele que aprende. Essa crítica de Sócrates quanto à possibilidade do leitor se fiar demasiadamente na palavra escrita, e não se preocupar mais com a necessidade de rememorar aquilo que lhe é interior, não pode ser identificada como uma recusa socrática total em relação aos atos de ler e escrever, pois o próprio filósofo reconhece que a escrita pode servir como lembrete para o exercício de tais reminiscências, desde que a palavra escrita corresponda efetiva e afetivamente à palavra viva e animada da pessoa que conhece.

Sendo assim, o filósofo observa que a palavra escrita poderá ajudar nesse processo, mas apenas quando houver ligação verdadeira com o interior do sujeito, embora não deixe de lembrar a nós, leitores, que a palavra oral prevalece sobre a escrita no decorrer do processo de aprendizagem (Platão, 2008, p.104-105). Essa “pequena” concessão de Sócrates em relação à palavra escrita talvez já sinalizasse a transformação política da

literatura escrita em relação à palavra oral. De acordo com Vernant,

Na e pela literatura escrita instaura-se esse tipo de discurso onde o logos não é mais somente a palavra, onde ele assumiu o valor de racionalidade demonstrativa e se contrapõe nesse plano, tanto pela forma como pelo fundo, à palavra do mythos (...) Desse ponto de vista, tudo que dava à palavra falada seu poder de impacto, sua eficiência sobre outrem, se acha dali em diante rebaixado à classe do mythos, do fabuloso, do maravilhoso, como se o discurso só pudesse ganhar na ordem do verdadeiro e do inteligível (da escrita, nota do autor), perdendo ao mesmo tempo na ordem do agradável, do emocionante e do dramático (Vernant, 2006, p.174,175).

Com efeito, é o logos que vai cada vez mais se tornando hegemônico em relação ao mito embora, tal como foi dito anteriormente, sua força alusiva ainda se fizesse presente, tal como na bela lembrança socrática do mito da alma representada pela biga de cavalos alados. E a palavra escrita terá, daí por diante, uma participação decisiva na construção e reconstrução dos processos de ensino e aprendizagem. São vários os momentos decisivos na história da humanidade, nos quais a disseminação da capacidade de ler e escrever ajudou a reconfigurar política e culturalmente as relações sociais.

No período da reforma protestante, tornou-se conhecida a defesa intransigente de Lutero de que também as classes destinadas à manutenção e reprodução da produção material não mais aceitassem passivamente as interpretações católicas da bíblia, mas sim participassem ativamente do processo comum da instrução e interpretação das “letras cristãs”.

Já no apogeu do iluminismo europeu, Kant advogou com veemência a importância do *Sapere Aude*, ou seja, do ousar saber a ponto do indivíduo esclarecido poder contestar sua própria condição de ser menor, de ser tutelado principalmente pelos mandos e desmandos da igreja. Mas Kant escreveu seu famoso ensaio: “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?” (2005), num período de grandes esperanças, ou seja, numa época na qual se acreditava que o gérmen do esclarecimento vicejaria irremediavelmente para todos os jardins e não se limitaria àquele cuidado pelo Cândido, de Voltaire; num período em que a difusão generalizada do letramento seria condição fulcral tanto para a afirmação da cidadania quanto para a sua universalização.

A universalização da formação cultural, sobretudo no período das grandes esperanças do iluminismo europeu, seria o esteio da consolidação da cidadania e, portanto, do desenvolvimento da individualidade cônica de seu papel na realização de seus direitos e de seus deveres. Para Adorno,

A formação cultural deveria ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação cultural era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (Adorno,

1996, p.391,392).

Foi no auge do iluminismo europeu que imperou a aspiração de que o desenvolvimento do processo formativo promoveria as condições necessárias para a confirmação da lucidez tanto do indivíduo quanto da sociedade. Com efeito, o indivíduo esclarecido, ou seja, capaz de deixar de ser tutelado pela igreja, teria o letramento como o alicerce de sua capacidade de intervenção. De acordo com essa perspectiva de análise, a multidão composta por indivíduos letrados não fomentaria atitudes cegas e irracionais. A multidão de indivíduos letrados diferiria daquela cujos partícipes, libidinalmente ligados entre si, não hesitariam em demonstrar seus ranços totalitários e agressivos naqueles que não fariam parte do grupo, nos *outsiders*. De certa forma, a coletividade de pessoas letradas seria formada por pessoas aptas a intercambiar suas experiências, no sentido tal como foi exposto por Walter Benjamin:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram na conjugação, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos com seus cerimoniais, suas festas (...) produziam reiteradamente a fusão desses dois elementos na memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida (Benjamin, 1991, p.107).

O conceito benjaminiano de experiência (*Erfahrung*) conjuga duração, memória e formação cultural como esteios das identidades do particular e do coletivo. Não por acaso, o termo alemão *Erfahrung* deriva do verbo *fahren*, cujo significado é o de viajar. Porém, não se trata de uma viagem feita às pressas, mas sim recupera o sentido do viajar consubstanciado ao processo formativo, por meio do qual o viajante se relaciona profundamente com as culturas e os indivíduos das respectivas localidades que visita.

Já o conceito de vivência (*Erlebnis*) se refere aos acontecimentos com os quais o indivíduo interage e que produzem conhecimentos rapidamente esquecidos, pois não há o devido tempo para que o indivíduo possa elaborá-los a ponto de poder verdadeiramente assimilá-los. São as informações obtidas às pressas. As mesmas informações que são produtos de convivências fugazes entre pessoas cada vez mais acostumadas com a absorção cotidiana de choques, quer sejam eles de ordem física, quando os indivíduos de acotovelam em meio às multidões solitárias das metrópoles, quer sejam de ordem psicológica, mediante o recrudescimento da dessensibilização diante da violência dos choques audiovisuais transmitidos pelos atuais meios de comunicação de massa.

E é justamente o incremento desse ritmo que instiga a reflexão sobre as consequências do consumo dos atuais choques audiovisuais na relação entre memória e processos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessária a compreensão do conceito de semiformação, tal como foi elaborado por Theodor W. Adorno.

Esquecimento, Semiformação, e Aprendizagem turbo

É difícil discernir entre as promessas que não foram cumpridas daquelas que foram esquecidas, principalmente numa sociedade cujas relações de produção desmentem cotidianamente o usufruto comum e generalizado da liberdade e da igualdade. E é nessa sociedade que a formação cultural vai sendo gradativamente engolfada por aquilo que Adorno denominou como semiformação cultural (*Halbbildung*), ou seja, o espírito e a vida sensorial conquistados pelo fetiche da mercadoria. Na esfera da produção cultural, – cuja pretensão de transcendência em relação à esfera da produção da vida material encontrava na frase de Hölderlin, anteriormente citada, um de seus momentos de expressão máxima – o que de fato conta é a universalização de seu caráter de produto mercadológico.

Diante da oferta colossal de informações provenientes de tais produtos “culturais”, não por acaso o semiformado defende-se da objeção de superficialidade de suas opiniões, pois não tem o tempo necessário para que possa se aprofundar em determinado assunto. Mas o semiformado não caracteriza o indivíduo que possui uma formação cultural pela metade e que, portanto, faltaria “apenas” complementá-la para que pudesse alcançar as benesses particulares e coletivas do processo formativo.

Na verdade, há que se destacar o componente ideológico da semiformação, que se apresenta como completa quando está muito distante de sê-lo. Tanto a produção quanto a apreensão superficiais e imediatas dos conceitos expressam o quão substituíveis se tornaram os indivíduos, até mesmo nas situações que deveriam representar exatamente o avesso de tal substituíbilidade, tal como no caso das trocas de presentes (Adorno, 2008b, p.38). O ato de comprar um presente, que deveria aduzir o tempo e o esforço de se lembrar o que o presenteado efetivamente precisaria, se metamorfoseia na racionalização de que não se tem tempo a perder e, sendo assim, as listas de presentes que assolam as lojas de magazines são muito mais do que bem-vindas. A exaltação da praticidade que tais listas fomentam, pois basta escolher um presente, pagá-lo e assinar o nome ao lado dos outros que procederam da mesma forma, não pode servir como alento para o fato de que cada vez menos as pessoas lembram o outro como sujeito. E tal esquecimento corrobora a perpetuação do estado geral de descartabilidade.

Ao refletir sobre a relação entre semiformação cultural e esquecimento, Adorno asseverou que “a semiformação cultural é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (Adorno, 1996, p.406). Mas que tipo de capacidade mnemônica o pensador frankfurtiano está se referindo? No seu ensaio sobre o conceito de semiformação, Adorno lembra o leitor dos calafrios que os alunos sentiam quando um deles era escolhido pelo professor para declamar poemas de Schiller ou de Horácio, os quais deveriam ser memorizados e recitados sem quaisquer erros, senão receberiam os devidos castigos muitas vezes não só psicológicos, como também físicos.

A memorização dos versos antológicos de tais poetas necessariamente precisaria ser

feita, pois, caso contrário, o erro simbolizaria não só o fracasso do aluno como também uma afronta à autoridade do professor. Nesse caso, a função “pedagógica” do castigo serviria para lembrar ao aluno que seu erro sinalizaria também o desrespeito ao professor. A aplicação do castigo teria como propósito obter tanto a “inspiração de temor àqueles que determinam e executam o castigo” como (...) “a criação de memória, seja para aquele que sofre o castigo – a chamada “correção” –, seja para aqueles que o testemunham” (Nietzsche, 1998, p.69). A associação entre memória, castigo e dor é muito mais antiga do que possa parecer à primeira vista, situando-se muito aquém dos bancos escolares. De acordo com Nietzsche, ela representa a solução encontrada para o desafio da permanência de algo na mente humana; de algo que não se dissipasse assim que determinado desejo fosse realizado. Então, o filósofo alemão pergunta:

Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encanação do esquecimento?...Esse antiqüíssimo problema, pode-se imaginar, não foi resolvido exatamente com meios e respostas suaves, talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que sua *mnemotécnica*. “Grava-se algo a fogo para que fique na memória: apenas o que não cessa de *causar dor* fica na memória” – eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra. (Nietzsche, 1998, p.50).

As mortes e mutilações presentes nos sacrifícios dos que haviam rompido algum tipo de relação-tabu nas comunidades primevas da história humana também serviram como reforço para a internalização das máximas: “Você não deve fazer isso!” e “É preciso obedecer!”. Se apenas o que não cessa de causar dor é o que permanece na memória, e se esse é o axioma da mais antiga e duradoura psicologia da terra, então algo dessa máxima arcaica ainda permanece presente em todas as produções culturais e, principalmente, no âmago dos processos de ensino e aprendizagem. A despeito da miríade de propostas metodológicas referentes a tais processos, em todas elas se observa a necessidade de retenção da realização do desejo, de modo que assim se desenvolveriam os primeiros indícios da formação cultural da consciência e, gradativamente, da dimensão moral a ela vinculada.

A ameaça da dor concernente ao castigo infligido aos alunos desobedientes, entendam-se aqueles que não memorizaram devidamente os conteúdos aprendidos, os impulsionariam a não só aprender o sentido de ser disciplinado, como também *apreender* tais conteúdos na memória. Levado ao limite o emprego da *mnemotécnica* pela chamada pedagogia tradicional, não foi fortuita a aproximação da figura do professor com a do verdugo que sadicamente exigia de seus alunos a memorização literal dos versos de Schiller e de Horácio, independentemente da consideração sobre os interesses dos alunos a respeito da relevância de se decorar ou não tais versos para o seu processo formativo. É interessante observar como a palavra decorar se afasta, historicamente, daquele seu sentido etimológico original de guardar, afetivamente, algo na memória, e portanto, no coração. Esse é o terror

que Adorno enfatiza quando relembra os calafrios dos alunos e, talvez, dele próprio, que eram obrigados a gravar as lições em suas mentes, numa espécie de revitalização histórica da máxima arcaica de que só aquilo que dói seria memorizado.

É o próprio Adorno que assevera o seguinte sobre a inadequação de se decorar algo: “Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação” (Adorno, 1996, p.398).

Se Adorno tem razão ao destacar a mecanicidade do ato de se decorar algum tipo de conhecimento, pois, na maioria das ocasiões esse mesmo conhecimento é esquecido tão logo não seja mais sadicamente exigido, por outro lado fica evidente que o frankfurtiano está se referido ao sentido atual do decorar e não de sua gênese que foi tão bem demonstrada por Sócrates nos textos platônicos. O fato de Adorno mencionar que os velhos pais recordavam com emoção os textos memorizados em suas infâncias não isenta, talvez em muitas ocasiões, o procedimento “pedagógico” que obteve tal façanha a expensas de um sofrimento atroz por parte desses mesmos pais. Seguindo essa linha de raciocínio, a mera memorização dos conteúdos não poderia ser caracterizada como o alimento do espírito, talvez no máximo o seu aperitivo. Pois a declamação dos poemas de Schiller e Horácio por si só não identifica seu responsável como pessoa culta, sobretudo se tal declamação não exorta a reflexão sobre as danças das palavras que tais poemas engendram, ao mesmo tempo em que arrefece a capacidade de ressignificação da vida de quem os declama.

Ora, se o ato de decorar vai se tornando obsoleto e inadequado, e se, com isso, se priva o espírito de um alimento importantíssimo de sua formação, é porque o estado geral de frialdade e de dessensibilização já se espraiou de tal forma que o aluno não se sente mais estimulado a religar afetivamente aquilo que memoriza com a sua experiência formativa. A falência da memorização coaduna-se ao enfraquecimento do próprio espírito numa sociedade cujo espírito objetivo cada vez mais reforça a instrumentalização tanto do conhecimento, quanto de seus “produtores”. Assim, torna-se perda de tempo refletir sobre as mudanças que o aprendizado do conceito de hospedagem do opressor, elaborado por Paulo Freire (1978) poderia proporcionar na relação do aluno com seu professor, pois se o aluno simplesmente reproduzir tal conhecimento numa avaliação com o intuito de ser legitimamente aprovado num curso, então o objetivo será alcançado.

A danificação no processo formativo do aluno, que cada vez menos se sente incentivado a pensar criticamente sobre aquilo que aprende, não pode ser exclusivamente resolvida por meio de reformas pedagógicas, por mais imprescindíveis que elas possam ser, tal como Adorno já advertira em meados do século vinte (Adorno, 1996, p.388). E se pensador frankfurtiano identificou a semiformação cultural como a fraqueza em relação ao tempo e à própria memória, uma vez que tanto o espírito quanto o corpo são engolfados pela lógica da substituibilidade do fetiche da mercadoria, aqui no caso a mercadoria “cultural”, de que modo poderíamos refletir sobre a atualidade do processo de semiformação cultural em tempos de Internet? Nesse atual contexto histórico, quais seriam as características da chamada aprendizagem turbo?

O verbo turbinar deriva do latim *turbine*, que significa “redemoinho” e “turbilhão”. Ou seja, tais palavras aludem, respectivamente, tanto para o sentido de um movimento forte e giratório de águas, quanto para aquilo que excita e impele violentamente. As alusões às imagens do redemoinho e do turbilhão são representativas da forma como o acesso às informações se realiza na sociedade contemporânea, principalmente quando se pensa na infinidade de conteúdos que se encontram disponíveis por meio da utilização de aparelhos tais como os computadores de mesa, os notebooks, os *tablets*, os telefones celulares, os aparelhos de mp3, mp4, *i-phone*, etc.

É nesse contexto que também os processos de aprendizagem são como que turbinados, fato este que expressa uma contradição decisiva: nunca houve na nossa história a possibilidade de acesso a informações que não podem ser precisamente quantificáveis, haja vista a disponibilidade incomensurável de conteúdos propiciada pelas chamadas novas tecnologias. Mas o acesso por si só não é garantia de que a informação obtida possa ser tencionada para poder impelir o raciocínio no sentido de transformá-la no lastro da formação cultural.

A característica central da aprendizagem turbo, a saber, a dificuldade de que o conteúdo seja apreendido para poder ser refletido e, portanto, efetivamente aprendido, é expressão do espírito de um tempo, de uma cultura, cujas vivências dificilmente se transformam em experiências formativas, numa revitalização dos conceitos de Benjamin anteriormente destacados. Na sociedade da chamada revolução microeletrônica torna-se também cada vez mais atual a seguinte constatação de Hegel:

“Se o aprender se limitar a uma atitude meramente receptiva, o resultado não seria muito melhor do que se escrevêssemos frases sobre a água; pois não é o receber, mas sim a autoatividade compreensiva e a capacidade de utilizá-la novamente aquilo que converte um conhecimento numa propriedade nossa” (Hegel, 1991, p.91).

A conversão do conhecimento em propriedade implica na possibilidade de que o conteúdo aprendido não se restrinja à mera recepção, mas sim que exorte o desenvolvimento da autoatividade compreensiva, de acordo com Hegel. Atualmente, arrefece-se a presença de tal autoatividade, sobretudo quando os estudantes copiam os conteúdos a respeito de determinados assuntos nos sites da Internet e os colam em seus trabalhos monográficos, sendo essa uma prática muitas vezes ratificada pelo olhar complacente do professor.

Diante desse quadro, também é drasticamente reduzida a possibilidade de que o estudante memorize afetivamente determinado conteúdo e, assim, o aprenda, pois sua concentração não consegue se fixar nas informações, a ponto de desencadear o processo que as transformam nos elementos balizadores da formação cultural. Aquilo que é copiado tende a ser imediatamente esquecido, tão logo não seja mais objeto de avaliação por parte do professor. Não que o esforço do docente de captar a atenção do alunado seja uma característica exclusiva da sociedade contemporânea, pois tal empreendimento já se faz

presente desde os primórdios das relações pedagógicas. Mas o que dizer de uma sociedade, cujos estímulos audiovisuais se disseminam tanto que se torna extremamente custosa a fixação da concentração e, portanto, a reflexão das informações recebidas?

Refletir sobre essa questão significa também repensar o quanto nos tornamos cada vez mais viciados nas informações audiovisuais que consumimos avidamente nas mais variadas situações, tais como bares, restaurantes, consultórios médicos, ônibus e até mesmo elevadores. Em tempos da atual revolução microeletrônica, o campo de atuação do computador não se restringe à esfera do trabalho, mas se transforma num aparelho que possibilita a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si.

Quando perguntamos a alguém se ele já se conectou hoje, o uso desse termo aduz a lei fundamental de uma nova ontologia: quem não se conecta não é percebido e, portanto, não existe, de tal maneira que “uma existência sem a presença eletrônica é um *aqui e agora* sem um *aí*, ou seja, trata-se de uma não existência viva” (Türcke, 2002, p.64). Não por acaso proliferam vários termos que identificam os jovens afeitos ao uso contínuo das novas tecnologias com os aparelhos que utilizam, a ponto de designarem uma espécie de simbiose entre o ser humano e a máquina, a saber: Nativos Digitais, Ciberinfantes, Geração Net, etc.

Se o fascínio diante da potência das máquinas aproxima os indivíduos cada vez mais daquilo que Huxley (1969, p.208) descreveu, em seu “Admirável mundo novo”, como cinema sensível, no qual as pessoas conectadas com aparatos tecnológicos “experimentavam” os prazeres do sexo e da morte que observavam nas telas, também esses mesmos indivíduos se avizinham velozmente, numa espécie de escárnio teológico, do gozo das sensações provenientes da liberação da consciência das amarras da própria carne, de modo semelhante ao usufruído pelo *hacker* Case, no livro: “Neuromancer”, quando ele se conectava ao ciberespaço (Gibson, 2008, p.18).

Essa nova ontologia da existência eletrônica encontra, nas mais variadas formas de manifestação do denominado hipertexto, “espaços” virtuais para poder se presentificar. Pode-se identificar o primórdio do hipertexto nos experimentos de Vannevar Bush, feitos em meados da década de quarenta do século passado, e que resultaram na produção da *Memory extender* (Memex)¹, mas a consolidação do conceito de hipertexto foi feita por meio da intervenção do filósofo e sociólogo estadunidense Ted Nelson. Foi ele quem, na década de sessenta do século vinte, apostou no desenvolvimento de novos métodos de *software* capazes de proporcionar condições favoráveis tanto para o armazenamento ilimitado de dados no chamado *dokuversum* – universo documentado –, quanto para a não-linearidade da leitura de tais informações, de tal modo que elas poderiam ser lidas em todas as direções.

Desde então, temos acesso cada vez maior a uma quantidade infinita de informações, as quais podem ser ligadas entre si numa velocidade que desafia nossa capacidade de apreensão. Se a palavra-chave Ted Nelson for digitada no *Google*, tem-se acesso a uma infinidade de informações sobre boa parte da história da vida do criador do *dokuversum*.

Mas se a intenção for saber mais sobre o conceito de hipertexto, pode-se também digitar essa palavra-chave e acessar centenas de *links* a respeito do assunto. É o próprio hipertexto sendo utilizado para a compreensão de seu significado. Difícil imaginar um exemplo de não linearidade mais contundente do que esse, ao mesmo tempo em que se adota expressões maquinais como próprias de nossa constituição psicofísica, tais como, conectar, ligar, desligar, deletar e lincar.

Atualmente, parece se universalizar a expressão criada por Günther Anders de que o indivíduo contemporâneo desenvolveu uma espécie de vergonha prometeica (Anders, 2002, p.23). Ou seja, ao se apoderar do fogo que fora roubado por Prometeu dos deuses, o ser humano confeccionaria objetos tão inacreditáveis que a alcunha de deus de prótese não seria mais capaz de aplacar sua fúria narcísica, pois mesmo assim ele se envergonharia do poder das máquinas que foram por ele mesmo construídas. Assim, ele tentaria se assemelhar cada vez mais com essas suas criações trabalhando, por exemplo, no ritmo delas, sendo essa uma tentativa tragicomicamente ilustrada no famoso filme de Chaplin intitulado: “Tempos modernos”. Evidentemente, essa expressão de Anders precisa ser repensada no contexto histórico da chamada revolução microeletrônica do capitalismo transnacional. Nesse contexto, torna-se bem mais problemático discernir entre uma atitude saudável daquela patológica quando nos relacionamos com os aparatos tecnológicos no nosso cotidiano, para não mencionar o fato do quão nos tornamos tecnologizados.

No caso do trabalho intelectual, por exemplo, o próprio Freud (1997a, p.23) observou que os produtos das sublimações libidinais, tais como a produção de livros, proporcionariam certa compensação para a frustração decorrente do deslocamento da libido de seu objetivo inicial, o que amainaria os problemas gerados da gradativa indissociabilidade entre trabalho e tempo livre. Mas o que dizer de tal indissociabilidade em tempos de comunicação *on line* e de superprodução acadêmica, leia-se currículo Lattes? Parece se tornar uma afronta o fato de alguém não responder de forma imediata seus e-mails, bem como ter a petulância de descansar no final de semana.

Porém, a compulsão de verificarmos se somos “observados” pelos olhares de novas mensagens na nossa caixa de correspondência virtual seduz de tal modo que, mesmo nos finais de semana, nos “conectamos”. Não por acaso, pululam nas clínicas de tratamento para comportamentos aditivos o atendimento de viciados em internet, sendo que em algumas delas, a terapia é feita de forma *on line*, numa curiosa tentativa de se exorcizar Satanás com a ajuda de Belzebu. Mas o acesso praticamente irrestrito às informações presentes no espaço virtual provoca a reflexão sobre o modo como se associa tais informações. Ao criticar o conceito de *dokuversum*, Christoph Türcke observa o seguinte:

Ele (o *dokuversum*) é, desde o princípio, um texto programado. Toda liberdade decorrente, toda associação e combinação de partes do texto totalmente distantes e heterogêneas funcionam continuamente apenas conforme um esquema fixo. Subtende-se que ligar tudo com tudo, portanto todos os “e”, “ou”, “mas”, uns com os outros, conduziria ao nada. Apenas palavras-chave tornam-se aptas e,

portanto, só servem para alguma coisa quando são apuradas por seres inteligentes. Eles têm de compreender algo do conteúdo dos textos ligados estando na condição de separar o essencial do não-essencial e de associar com outro essencial, de tal modo que possam fixar os resultados de seu trabalho de diferenciação e associação em *links*. (Türcke, 2008, p.33,34).

Diante das centenas de milhares de *links* e do acesso a uma quantidade sem fim de informações, o próprio pensamento se desgasta a ponto de praticamente perder seu fôlego quando não consegue se “fixar” em algo, mesmo que seja por alguns instantes. Ironicamente, é na nossa sociedade hipertecnológica que se revitaliza aquele dilema arcaico simbolizado no esforço colossal que o ser humano teve que experimentar para fixar algo na mente, de modo a possibilitar o desenvolvimento de sua capacidade mnemônica, da própria consciência e, portanto, do processo cultural/civilizatório. A psicanálise já alertara para o fato de que se a libido não se liga em determinado objeto, ou nem mesmo na sua representação, então não há condições para o desenvolvimento não só da capacidade mnemônica, como também para a reflexão dos liames e dos limites presentes nas relações estabelecidas entre sujeito e objeto.

É nesse sentido que a expressão “parar para pensar” vai contraindo, cotidianamente, certo ar de dramaticidade. Tal como foi anteriormente observado, não são poucos os casos dos alunos de ensino fundamental, médio e universitário que copiam informações em sites da Internet sobre determinados assuntos e as “colam” em textos que passam a considerar de suas autorias. Para além dos problemas relacionados ao controle dos direitos autorais, o que está em jogo nessa situação é o arremedo de processo formativo que se realiza. A chamada aprendizagem turbo parece se distanciar cada vez mais velozmente daquela possibilidade do aluno se sentir motivado a ressignificar sua vida em virtude de algum conhecimento que obtém. As pilhas de trabalhos que se avolumam sobre as mesas dos professores parecem representar, com suas imagens coloridas e seus efeitos visuais, tanto a praticidade de se obter quaisquer conhecimentos de forma instantânea quanto a obsolescência daqueles alunos que ainda “perdem” tempo de elaborar um texto por meio do desenvolvimento de seu próprio raciocínio. A aprendizagem turbo não pode desperdiçar seu tempo precioso, uma vez que os conteúdos são sobrepostos entre si numa velocidade estonteante. Então é preciso turbinar não só o pensamento, como também a capacidade cerebral, haja vista a justificativa de biogeneticistas que defendem a liberação de drogas mentais, tal como a ritalina, pois são uma forma de “extensão natural da educação” (Laurence, 2009, p.3).

Se, por um lado, Marx e Engels (1998) podem ser identificados com pensadores um tanto quanto otimistas quanto ao fim inevitável do capitalismo, mesmo porque esse modo de produção historicamente vem demonstrando grande capacidade de engolfar suas contradições imanentes, por outro lado, a previsão deles, presente no “Manifesto comunista”, de que tudo que é sólido desmancharia no ar parece se concretizar cada vez mais em tempos de revolução microeletrônica. Já no que concerne à dimensão pedagógica, o contato imediato e instantâneo com informações que são justapostas entre si sem que haja o tempo necessário para que possam ser associadas – e daí derivar novos avatares que

contribuiriam para o desenvolvimento do processo formativo – desmente a possibilidade de que ocorra uma verdadeira conexão.

De modo geral, a concentração do aluno fica retida por um tempo insuficiente para que ele possa relacioná-la com a informação anterior, de tal modo que se pulveriza tão logo seja estabelecido o próximo *link*. São milhares de *links* que travam entre si o duelo de captar a atenção daquele que os acessam, produzindo assim o engendramento do pensar sob a forma de *flashes*. Mas a velocidade de tais *flashes* não pode ser associada à da máquina fotográfica analógica, mas sim à da digital. As conexões binárias 0-1 que compõem as estruturas dos programas digitais espriam-se de tal forma que o próprio pensamento parece se “conectar” com algum objeto de forma cada vez mais padronizada e estereotipada, numa espécie de atualização do conceito de mentalidade do ticket, tal como caracterizado por Adorno e Horkheimer (1986) em meados do século vinte. O pensamento que se objetiva ao etiquetar determinado atributo a um indivíduo, ao mesmo tempo em que o considera incapaz de agir de outra forma, alicerçou, no limite, as bases da psique paranóica do seguidor nazista e também se fez presente no processo de indústria cultural das chamadas sociedades democráticas.

No seu ensaio sobre o significado, bem como a importância, de se elaborar o passado, foi Adorno (1977, p.557) quem associou a destruição da memória com a possibilidade de reincidência da barbárie justamente porque, ao evitarmos refletir sobre o que foi o nazismo, estimulamos sua revigoração na forma do preconceito delirante e da marginalização dos que são considerados “diferentes” e que não podem ser, portanto, identificados como partícipes de algum grupo. Já na nossa atual sociedade, a forma hegemônica de produção e difusão do conhecimento pode acarretar a produção do processo de semiformação cultural anteriormente descrito, só que elevado numa escala de potência geométrica. Para Türcke,

A participação ou a comunicação eletrônica consiste em uma dispersão de acontecimentos pontuais, os quais são ligáveis ou desligáveis. Eles são igualmente separados, tanto do meio ambiente concreto do emissor quanto do receptor (...) Um lugar onde ambos se encontram não é mais especificável. Os meios eletrônicos ganham sua força de abrangência mundial e de poder conectar a humanidade, apenas a expensas de que eles, com perfeição, descontextualizam e isolam os sentidos e as vivências numa medida que nunca fora atingida na época da imprensa (Türcke, 2008, p. 35).

O enfraquecimento da capacidade mnemônica, propiciado pela denominada aprendizagem turbo, simboliza a inversão do mito de Cronos que foi tão bem ilustrado por Goya: potencializados pela magnificência divina de nossos aparatos tecnológicos, somos nós, os filhos de Cronos, que devoramos o tempo e, ao fazê-lo devoramos também a constituição de nossa própria identidade.

Conclusão

Na análise da notória sensação de mal-estar presente na produção e reprodução do processo civilizatório e/ou cultural, Freud questionou sobre a necessidade do ser humano ter que se aferrar às suas maravilhas tecnológicas. De acordo com o psicanalista, são inegáveis os benefícios ofertados pelo telefone, que permitem ao ouvinte contactar um ente querido a distância, porém, se não houvesse as ferrovias, muito provavelmente esse ente querido não teria deixado sua terra natal. (Freud, 1997b, p.40).

A ironia mordaz do psicanalista se justifica: longe de defender o simples retorno à natureza, Freud, como herdeiro do iluminismo, provocava o leitor a sair de sua confortável posição de deus de próteses, pois mesmo com todos os poderes derivados de suas máquinas, prevalecia ainda uma forte sensação de mal-estar no transcorrer do processo civilizatório e/ou cultural.

Sabe-se que Freud consubstanciou essa sensação de mal-estar ao recrudescimento do sentimento de culpa decorrente da internalização da agressividade. Porém, atualmente, talvez uma das causas responsáveis pela produção e reprodução dessa sensação de mal-estar tenha alguma relação com a debilitação de nossa capacidade mnemônica, ao mesmo tempo em que incrementamos nossas máquinas com o poder de memorizar dados numa escala praticamente infinita, desde o tempo do *Memex* projetado por Bush. À maior extensão da memória maquinal parece corresponder o esmorecimento de nossa própria capacidade mnemônica. Evidentemente, a memória dos *softwares* é produto do trabalho humano, mas não se pode desconsiderar o fato de que, diante do nosso contexto social de perpetuação da frialdade como forma universal de percepção do mundo (Gruschka, 1994, p.35,43), a desmemorização porta consigo uma espécie de regressão com conseqüências absolutamente danosas ao processo formativo. Para Adorno, “parece que o tipo de regressão característica das pessoas (...) é concomitante com uma atitude fetichista relativamente às mesmas condições que tendem a desumanizá-las. Quanto mais elas são gradualmente transformadas em coisas, mais investem as coisas com uma aura humana”. (Adorno, 2008a, p.102).

Eis o efeito da transformação cultural da vergonha em vingança prometeica: os produtos humanos são cada vez mais revestidos com uma aura que os metamorfoseia em sujeitos, enquanto aqueles que os produziram se tornam mais objetos, na medida em que se viciam cada vez mais no consumo, ou no desejo de fazê-lo, numa tentativa muitas vezes desesperada de voltar a se “humanizar”.

Porém, se a vingança do fetiche cobra seu preço no contexto dos atuais prejuízos do processo formativo, destaca-se a presença de uma contradição: a busca pela possibilidade real de humanização passa pelo filtro dos aparatos tecnológicos atualmente cada vez mais fetichizados como sujeitos. É verdade que, não por acaso, foi um sucesso a propaganda de televisão que reverenciava o poder do computador e da impressora de ilustrar magnificamente a tarefa de casa do aluno, ao passo que ridicularizava outro aluno que escrevia a lápis como se pertencesse ainda à Idade da Pedra. Nesse sentido, as maravilhas do mundo virtual são reconhecidamente sedutoras. Novamente, Adorno nos lembra que “se

as pessoas tornaram-se tão condicionadas a ponto de serem incapazes de pensar ou conceber qualquer coisa que não seja semelhante ao existente, elas desejam, ao mesmo tempo, fugir do existente” (Adorno, 2008a, p.180).

Seguindo essa linha de raciocínio, a tendência atual é a de que a tão desejada *second life* virtual sirva como fuga ao revitalizar supertecnologicamente o conceito de alienação. Do mesmo modo, a aprendizagem turbo apresenta, a cada dia que passa, novos sinais de sua supremacia. Pois diante do redemoinho e do turbilhão de informações disponíveis nos sites da Internet, dificilmente os indivíduos conseguem permanecer concentrados o tempo necessário para que seja engendrada a reflexão capaz suscitar a produção de novos significados, o que significa, no limite, proporcionar condições para o desenvolvimento de práticas humanistas que se oponham à hegemonia do pensamento estereotipado e à dessensibilização. Por enquanto, parece prevalecer a chamada distração concentrada:

De modo fulminante, o choque (audiovisual) concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição (...) A tela, o grande recheio do tempo livre, penetrou profundamente, por meio do computador, no mundo do trabalho; a coordenação de processos inteiros de produção e administração perpassa por ela, de tal modo que se apresenta como o ensino do futuro (Türcke, 2002, p.273).

Na verdade, o ensino do futuro se faz cada vez mais presente, de modo que se tornam inevitáveis a seguintes questões: De que forma as atuais vivências dos choques audiovisuais, das quais resulta a chamada aprendizagem turbo, poderiam estimular a produção de experiências, no sentido benjaminiano de experiências formativas? Se atualmente é possível contactar informações numa velocidade estonteante, o professor não poderia estimular os estudantes a refletirem sobre as relações entre tais informações, produzindo, para usar um termo da moda, novos *links*, ou seja, novas ligações que suscitariam outros significados em relação aos conteúdos estudados?

Se as respostas de tais perguntas forem afirmativas, talvez seja possível o surgimento de novas possibilidades de se motivar a capacidade de representação mnemônica, que religue afetivamente o aluno com aquilo que estuda, por meio do aparato tecnológico que produz o *second life* e a aprendizagem turbo. A ampliação de repertórios dos alunos e professores, proporcionada pela utilização de várias mídias, pode muito bem engendrar formas de se produzir novas reflexões de ambos os agentes educacionais (Fischer, 2007, p.8)

É inegável, por exemplo, a praticidade do acesso a todos os momentos nos quais Adorno mencionou o conceito de indústria cultural nas suas obras, que podem ser “resumidas” num único CD ou acessadas num só *link*. São notórios os avanços em quaisquer pesquisas, possibilitados pelo uso da tal tecnologia. Mas, para além do olhar classificador, é fundamental que o pesquisador saiba relacionar, espacial e temporalmente, as formas. Tanto o professor quanto os alunos precisam estar cientes de que a classificações

não podem se esgotar em si mesmas de forma opaca, mas sim proporcionar elementos para a investigação das mediações históricas que determinam as várias tonalidades dos fenômenos estudados.

Sabe-se que, historicamente, o professor sempre teve, para o bem e para o mal, uma influência relevante no processo formativo do aluno. Mas, em tempos de aprendizagem turbo torna-se decisivo seu papel de ser uma espécie de alavanca para frear o ritmo alucinante de consumo de estímulos audiovisuais, ao promover o “parar para pensar” do aluno e, portanto, dele próprio.

Se o incremento da capacidade mnemônica sempre esteve mais próximo daquilo que causa dor e/ou prazer, em tempos de revolução microeletrônica a dolorosa consciência de que, socraticamente, só sabemos que nada sabemos, diante do poder mnemônico das máquinas, precisa se tornar um fator estimulante para crítica do quão maquinalmente estamos produzindo o conhecimento juntamente com nossos alunos. Caso tenhamos essa consciência, talvez nós, educadores, possamos contribuir para lembrar aos alunos que os conteúdos só são aprendidos e, portanto, retidos na mente quando ajudam a ressignificar, simbólica e afetivamente, a própria vida, ao invés de incentivá-los a consumir novos e portentosos anestésicos.

Notas

¹ O Memex foi o nome dado por Bush ao seu invento: as informações de dois textos diferentes eram gravadas em microfilme e apareciam em dois monitores. Por meio de um sistema de códigos, era possível tanto fazer com que esses dois textos aparecessem nas telas, quanto associar as informações de ambos (Türcke, 2008, p.30).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. (1977) „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“. In: *Gesammelte Schriften 10.2. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe: Stichworte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ADORNO, Theodor W. (1996) “Teoria da Semicultura”, tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. Abreu. In: *Educação e Sociedade* (Cedes), ano XVII, vol.56.
- ADORNO, Theodor W. (2008a) *As estrelas descem à terra*, tradução de Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: editora Unesp.
- ADORNO, Theodor W. (2008b) *Minima Moralia*, tradução de Gabriel Cohn. São Paulo: Azougue.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. (1986). *Dialética do Esclarecimento – Fragmentos Filosóficos*, tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.
- ANDERS, Günther. (2002) *Die Antiquiertheit des Menschen I*. München: C. H. Beck.
- ARISTÓFANES. (1995) *As nuvens, Só para mulheres e Um deus chamado dinheiro*, tradução de Mário da Gama Cury. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor.
- BENJAMIN, Walter (1991) *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: editora Brasiliense.
- CARROL, Lewis. (2002) *Alice*: edição comentada, tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.
- FISCHER, Rosa Bueno (2007) “Mídia, máquinas de imagens e prática pedagógicas”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, vol.12, no.35, maio/ago.

- FREIRE, Paulo. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREUD, Sigmund. (1997a) *O futuro de uma ilusão*, tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, Sigmund. (1997b) *O mal-estar na civilização*, tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago.
- GIBSON, Willian. (2008) *Neuromancer 25*, tradução de Fábio Fernandes. São Paulo: editora Aleph.
- GRUSCHKA, Andreas. (1994). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. Wetzlar: Büsche der Pandora.
- HEGEL, GEORG, W.F. (1991). *Escritos Pedagógicos*. Tradução de Arsênio Ginzo. México: Fondo de Cultura Ecnómica.
- HÖLDERLIN, Friedrich. (1994) *Canto do Destino e outros cantos*, tradução de Antonio Medina Rodriguez. São Paulo: Editora Iluminuras.
- HUXLEY, Aldous. (1969) *Admirável mundo novo*, tradução de Felisberto Albuquerque. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Divulgação do Livro.
- KANT, Immanuel. (2005) “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: *Textos seletos*, edição bilíngüe, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes,
- LAURENCE, Jeremy. (2009) “Cérebro turbinado”. In: *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 21 de junho, p.3.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (1998). *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Maria Lucia Como.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1998). *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras. Tradução de Paulo César de Souza.
- PLATÃO. (2008). *Diálogos socráticos*, tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro.
- STEINER, George. (2005) *Lições dos Mestres*, tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: editora Record.
- TÜRCKE, Christoph. (2002) *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*. München: C. H. Beck.
- TÜRCKE, Christoph. (2008) “Hipertexto”, tradução de Antonio Zuin. In: *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo.
- VERNANT, Jean Pierre. (1990) *Mito e pensamento entre os gregos*, tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VERNANT, Jean Pierre. (2006) *Mito e sociedade na Grécia antiga*, tradução de Myriam Campello. Rio de Janeiro: José Olympio.

Correspondência

Vânia Gomes Zuin – Professora Adjunta do Departamento de Química, do Programa de Pós-Graduação em Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: vaniaz@ufscar.br

Antônio A. S. Zuin – Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: dazu@ufscar.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
