

Indústria cultural, mídias digitais e educação

Marina Muniz de Lourenço

Dagmar Mello e Silva

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Resumo

Com base nas críticas à indústria cultural e à cultura de massa tecidas por Theodor Adorno, problematizamos a forma pela qual as imagens veiculadas nas mídias digitais contemporâneas, alinhadas à lógica do capitalismo, produzem visualidades hegemônicas que influenciam comportamentos instituindo modos de vida padronizados na contemporaneidade. Diante desse cenário, defendemos que a educação assuma a responsabilidade por uma formação emancipadora, que possibilite aos sujeitos questionar e ressignificar os efeitos dessas visualidades em suas vidas. No diálogo com Guattari, Benjamin e Foucault, apresentamos pontos comuns e contrapontos para a abordagem contundente de Adorno. Sustentamos que a emancipação do olhar aconteça nos contextos de aprendizagem e apontamos a pedagogia dos multiletramentos como prática educativa que permite ver e interpretar o mundo para além do que está visível ao olhar desavisado. Considerando que as visualidades, segundo Mirzoeff, carregam em si técnicas de controle que nos destituem do “direito ao olhar”, reivindicamos esse direito, entendendo que ele pode ser restituído pela educação.

Palavras-chave: Mídias contemporâneas. Educação. Direito ao olhar. Multiletramentos.

Culture industry, digital media, and education

Abstract

Based on the critiques of the culture industry and mass culture developed by Theodor Adorno, we problematize the way in which images disseminated by contemporary digital media, aligned with the logic of capitalism, produce hegemonic visualities that influence behaviors and establish standardized ways

of life in contemporary times. In this scenario, we argue that education must assume responsibility for an emancipatory formation, enabling subjects to question and re-signify the effects of these visualities in their lives. In dialogue with Guattari, Walter Benjamin, and Foucault, we present points of convergence and divergence in relation to Adorno's incisive approach. We maintain that the emancipation of the gaze should take place within learning contexts, and we highlight the Pedagogy of Multiliteracies as an educational practice that allows for seeing and interpreting the world beyond what is visible to an uncritical eye. Considering that visualities, according to Mirzoeff, carry within them techniques of control that strip us of the "right to look," we advocate for this right, understanding that it can be restored through education.

Keywords: Contemporary media. Education. Right to look. Multiliteracies.

Industria cultural, medios digitales y educación

Resumen

2

Basándonos en las críticas a la industria cultural y a la cultura de masas elaboradas por Theodor Adorno, problematizamos la forma en que las imágenes difundidas por los medios digitales contemporáneos, alineadas con la lógica del capitalismo, producen visualidades hegemónicas que influyen en los comportamientos e instituyen modos de vida estandarizados en la contemporaneidad. Ante este escenario, defendemos que la educación asuma la responsabilidad de una formación emancipadora, que permita a los sujetos cuestionar y resignificar los efectos de estas visualidades en sus vidas. En diálogo con Guattari, Walter Benjamin y Foucault, presentamos puntos comunes y contrapuntos frente al enfoque contundente de Adorno. Sostenemos que la emancipación de la mirada debe darse en los contextos de aprendizaje y señalamos la Pedagogía de los Multialfabetismos como práctica educativa que permite ver e interpretar el mundo más allá de lo visible para la mirada desprevenida. Considerando que las visualidades, según Mirzoeff, contienen técnicas de control que nos despojan del "Derecho a la mirada", reivindicamos este derecho, entendiendo que puede ser restituido a través de la educación.

Palabras clave: Medios contemporáneos. Educación. Derecho a la mirada. Multialfabetismos.

Introdução

Uma forte característica da contemporaneidade são as constantes informações que nos atravessam por meio das mídias digitais, influenciando as relações entre os sujeitos nos diferentes espaços/tempos em que a vida acontece. Friedrich Kittler (2011) chega ao ponto de afirmar que:

[...] as mídias técnicas são modelos do ser humano justamente pelo fato de terem sido desenvolvidas para atropelar seus sentidos. Apesar de existirem equivalentes fisiológicos para a geração de imagens tanto no cinema quanto na televisão, esses equivalentes já não são mais tão controláveis conscientemente. (Kittler, 2011, p. 40).

Essa presença onipresente das mídias técnicas em nossas vidas, aliada à velocidade de como as informações são difundidas, desafia a capacidade humana de processá-las de forma crítica e acabam por embotar nossa percepção na interação com o mundo, tornando-se imperativo desenvolver uma alfabetização midiática que nos permita navegar por esse fluxo incessante de informações sem que fiquemos à deriva.

Com o advento das mídias digitais e, principalmente, de redes sociais como o Instagram, TikTok, Facebook, entre outras redes comunicacionais utilizadas nos tempos atuais, observa-se uma transformação significativa na forma como a informação é consumida e disseminada. Essas plataformas têm se tornado espaços predominantes para a comunicação e a formação de opiniões superficiais, o que levanta importantes questões sobre a qualidade e a profundidade dessas informações.

O que se constata é que as imagens e informações veiculadas nessas novas mídias técnicas nos chegam carregadas de conteúdos voltados para atender às demandas de desenvolvimento e manutenção do modelo socioeconômico neoliberal capitalista. Tal fenômeno nos faz arriscar a afirmar que, neste contexto, o que vivenciamos são processos de estetização de imagens

afinadas com a indústria cultural e, como resultado, o empobrecimento de experiências estéticas que poderiam nos restituir da banalização de informações a que as imagens contemporâneas têm nos conduzido.

Quanto a isto, Benjamin (1985), em seu ensaio "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", já no início do século XX, com as mudanças decorrentes do surgimento de tecnologias comunicacionais que possibilitaram a disseminação da indústria cultural, nos alertava para o declínio de experiências consistentes que, segundo ele, era resultado da "evolução secular das forças produtivas".

Tal como Benjamin constatou em seu tempo, nos dias atuais chegamos a um aprofundamento dessas relações voláteis em que "a informação só tem valor no momento em que é nova". Atualmente, a indústria cultural despeja informações, principalmente, por meio das mídias digitais em plataformas de redes sociais. Essas plataformas não atuam apenas como canais de comunicação, mas desempenham uma função dispersiva nos modos de atenção e percepção, os quais derivam em processos de subjetivação cada vez mais afinados com o império do capital – conformando os sujeitos a uma ordem capitalística. Fato é que somos constantemente expostos à venda de mercadorias que nos seduzem com padrões de estilos de vida, sugerindo que a felicidade e o sucesso estão intrinsecamente ligados à posse desses bens materiais, acabando por "[...] laminar os sistemas particulares de valor, que coloca num mesmo plano de equivalência os bens materiais, os bens culturais, as áreas naturais etc." (Guattari, 2001, p. 9).

A indústria cultural e o domínio dos sujeitos

Na obra "Teoria da semicultura", Theodor Adorno (2005) apresenta questões que transcendem seu tempo e se tornam relevantes para a contemporaneidade, nos ajudando a problematizar a formação cultural dos sujeitos frente às mídias digitais que medeiam as relações no mundo atual. O autor se refere a uma consciência humana que passa a ser dominada pelas tecnologias e que produziram a chamada cultura de massas. Embora Adorno estivesse se referindo a uma época em que as mídias digitais eram uma ideia distópica, a "semiformação" cultural ou "pseudocultura" que, segundo ele, foi

produzida pela indústria cultural, assumiu proporções inimagináveis na vida contemporânea.

Ao introduzir o conceito de "semiformação" (*Halbbildung*), Adorno critica a superficialidade da informação que não incentiva a reflexão crítica. Ele argumenta que a indústria cultural, ao fornecer conteúdos que encorajam uma aceitação passiva de ideias e valores, perpetua uma consciência acrítica. Isso é particularmente relevante ao relacionarmos esse fenômeno com as formas comunicacionais atuais. O filósofo alemão destaca que todos os elementos da produção na indústria cultural são intencionalmente colocados para exercer uma função específica, associada ao condicionamento de comportamentos sociais e à manutenção do domínio de uma classe social sobre outras. A perspectiva de Adorno e Horkheimer, ao ser contextualizada nos dias atuais, nos ajuda a entender como imagens e informações estão a serviço de uma lógica mercadológica aliada a um capitalismo predatório. Portanto, para os filósofos da Escola de Frankfurt, na contemporaneidade, mediada pelas mídias digitais, a indústria cultural contribui para a manutenção de uma sociedade consumista, em que os "espíritos humanos" perdem a consciência crítica de suas escolhas, influenciados pelas imagens e informações veiculadas em redes digitais.

5

Os "clichês" mencionados por Adorno, tão presentes na indústria cultural de seu tempo, podem hoje ser recorrentemente observados nas mídias digitais. Esse domínio se manifesta de forma convincente através de algoritmos que auxiliam nos processos de venda, difusão e consumo de informações, vendendo uma ideia de um suposto sucesso e *status* social por meio de imagens que induzem a escolhas impulsivas. Um exemplo é o fato de influenciadores digitais postarem fotos e vídeos utilizando produtos e explicando onde adquiri-los, promovendo um ciclo contínuo de consumo.

Na primeira edição do livro "Indústria cultural e sociedade", Adorno (2021) critica um modo de "divertimento" que surge para trazer ao trabalhador uma sensação de satisfação sem a necessidade de pensar, aproveitando o "tempo livre" como uma forma de lazer que garanta o descanso necessário para o retorno ao trabalho:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos

de trabalho mecanizado para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. (Adorno, 2021, p. 19)

Desse modo, o tempo livre estaria voltado ao consumo de produtos da indústria cultural, promovendo entretenimento em detrimento do ócio contemplativo. Hoje, ao deslizarmos os dedos pelo Instagram e nos divertirmos com vídeos patrocinados, permanecemos presos ao ciclo de produção e consumo, perpetuando a lógica capitalista que Adorno e Horkheimer tanto criticaram. O entretenimento, neste contexto, não nos liberta do trabalho, mas nos prepara para retornarmos a ele, tornando o lazer uma extensão do processo produtivo. Usamos nossos "tempos livres" para comprar produtos, gerar visualizações, compartilhamentos e *likes* que transformam cidadãos comuns em influenciadores, patrocinados para divulgar marcas. Em um ciclo sem fim, o trabalhador continua a servir aos meios de produção e consumo, reforçando a estrutura capitalista.

6

Para Adorno, o verdadeiro ócio difere do "tempo livre", que não é realmente livre. O crítico da ideologia que se ocupa da indústria cultural reconhece que esta domina e controla a consciência daqueles aos quais se dirige, perpetuando os *standards* da era neoliberal. Quando o trabalhador usa as redes sociais após um dia de trabalho, continua atuando na lógica produtivista, ao ser influenciado pelos algoritmos que o direcionam aos conteúdos voltados para o consumo.

Em suas críticas à indústria cultural, Adorno reconhece na educação emancipadora uma via essencial de transformação. A emancipação, nesse contexto, não se resume à crítica, mas exige a superação do consumo passivo e a conversão do "tempo livre" em experiência de liberdade. Isso requer uma emancipação do olhar, capaz de romper com os clichês e modelos normativos difundidos pelas mídias digitais e redes sociais, como o Instagram. Desse modo, a educação, em uma perspectiva emancipadora, teria como desafio devolver às imagens e informações contemporâneas uma ética que desvele "[...] o invisível na era da sobre-exposição, no mundo dominado pelo clichê" (Peixoto, 1992).

É preciso mostrar o invisível através de imagens que restituam a realidade, revelando o drama das existências individuais e das grandes paisagens, indo além da superficialidade das imagens computadorizadas. Isso requer uma visão crítica e espiritual, que ultrapasse o que é mostrado na tela. (Peixoto, 1992, s/p).

Portanto, torna-se essencial uma educação capaz de problematizar a indústria cultural com suas imagens clichês, que permeiam nossos cotidianos, influenciando relações subjetivas entre os sujeitos e a vida. Reformas pedagógicas isoladas e resoluções proibitivas não são suficientes; é necessário um enfrentamento político e coletivo. A emancipação do olhar pressupõe uma prática de criticidade frente às mídias, demandando multiletramentos nesses contextos, em vez de simplesmente proibir o uso das tecnologias nas escolas. As medidas de proibição são práticas isoladas que não enfrentam a realidade extrapedagógica de jovens e crianças contemporâneas.

A pseudocultura dominante na realidade contemporânea exige uma atitude crítica diante da indústria cultural nas mídias. Não basta reconhecer a existência dessas mídias; é crucial problematizar o que se vê e estremecer a passividade de quem vê, desenvolvendo uma atitude autônoma ao navegar pelas redes digitais. Nesse sentido, a educação desempenharia um papel essencial ao fomentar uma formação crítica e sensível, capaz de desenvolver uma atitude autônoma frente às visualidades que circulam nas redes digitais.

7

Da indústria cultural às micropolíticas do desejo: pontos comuns e contrapontos no diálogo entre Adorno, Guattari e Benjamin

Adorno destacou a maneira como a indústria cultural não apenas molda as preferências e os comportamentos das pessoas, mas também serve aos interesses do poder, fornecendo dispositivos de controle. No cenário atual, essas formas de dominação se manifestam de diversas maneiras. Sofremos, cotidianamente, com a influência direta das empresas privadas que, por meio de cruzamentos de dados e algoritmos, encharcam nossos olhos de publicações patrocinadas e campanhas de *marketing* nas mídias digitais. Essas estratégias visam não apenas vender produtos, mas também

moldar ideias, valores e produzir identidades para enquadrar os consumidores de acordo com os interesses comerciais das grandes corporações. “Esquemáticamente falando, diríamos que, assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são acrescentadas, injeta-se representações [...] como parte do processo de produção subjetiva” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 25).

Portanto, apesar da relevância de suas críticas, o que Adorno e alguns marxistas de seu tempo não conseguiram constatar é que essas correlações de forças não são de cunho meramente ideológico, posto que se trata da produção de [...] “uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 25) que nos assujeitam por micropolíticas de uma “economia do desejo” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 25).

8

É certo que Adorno alertou para os perigos desse tipo de dominação, argumentando que a indústria cultural não apenas reforça as desigualdades sociais existentes, alienando os indivíduos, tornando-os passivos e conformados em relação às estruturas de poder dominantes. Porém, precisamos ampliar essa discussão contemplando aspectos mais sutis e complexos do que as análises conjunturais sob o viés da superestrutura ou mesmo de perspectivas infraestruturais. Para compreendermos plenamente as formas de dominação contemporânea, é necessário considerar as micropolíticas e seus processos organizativos em um espaço de práticas (Foucault, 2010).

Guattari nos alerta que o conceito de cultura se intersecciona em núcleos semânticos complementares que envolvem os meios de comunicação de massa e a subjetividade capitalística (Guattari; Rolnik, 1996). Compreender essas relações se torna essencial para compreendermos a confecção coletiva da força de trabalho, mas principalmente o que o autor considera como força coletiva de controle social (Guattari; Rolnik, 1996).

Se, por um lado, sob o ponto de vista de Adorno, a indústria cultural não apenas reflete, mas também perpetua as relações de poder e dominação na sociedade contemporânea, Walter Benjamin (1985), por sua vez, em sua análise sobre os efeitos da técnica na cultura na sociedade moderna, nos oferece uma visão menos radical do que a apontada pelo primeiro. Enquanto Adorno se concentrou nas estruturas de poder e controle exercidas

pela indústria cultural, Benjamin, apesar de reconhecer que a reprodução técnica poderia levar à banalização das obras de arte, enxergava um potencial emancipador nessas novas formas de reprodução.

Para Benjamin (1985), a reprodutibilidade técnica das obras de arte poderia democratizar o acesso à cultura, permitindo que um público mais amplo se apropriasse de conteúdos culturais que antes estavam restritos a uma elite. O autor argumentava que a perda da "aura" das obras de arte originais, uma consequência da reprodução em massa, poderia ser compensada pela possibilidade de novas formas de percepção e experiências coletivas. Dessa forma, Benjamin via na técnica um duplo sentido: ao mesmo tempo em que poderia ser usada para fins de dominação e controle, também poderia ser um meio de libertação e transformação social. Caberia à educação formar sujeitos capazes de ler criticamente os signos do presente, atentos às imagens e aos discursos que os atravessam. Essa perspectiva aproxima o pensamento benjaminiano da proposta dos multiletramentos, que valoriza uma educação aberta às múltiplas linguagens da contemporaneidade e comprometida com a emancipação.

Esse seria um contraste entre Adorno e Benjamin que destaca as diferentes perspectivas sobre o impacto da indústria cultural e da técnica na sociedade. Adorno enxergava a indústria cultural como um instrumento de manutenção do *status quo*, moldando subjetividades para conformar-se às exigências do capitalismo. Benjamin, por outro lado, reconhecia a ambivalência da técnica, capaz de tanto oprimir quanto emancipar. Para ele, apesar das forças dominantes presentes na indústria cultural, existem espaços de resistência e possibilidades de subversão nas práticas culturais cotidianas. Tal filósofo valorizaria as formas e a expressão cultural que escapam do controle totalitário da indústria cultural, e demonstrou isso em um ensaio sobre a montagem no cinema, que, segundo ele, explodiria com o dogmatismo das verdades universais.

Além disso, Benjamin destacou a importância da democratização da arte e a apropriação criativa das tecnologias de comunicação de massa pelo público. Em vez de serem meramente consumidores passivos das mensagens propagandísticas da indústria cultural, as pessoas teriam potencial de usar essas ferramentas para criar e compartilhar suas próprias narrativas

e experiências. Para Benjamin (1985), a cultura de massa não é apenas um instrumento de dominação, mas também uma arena de luta e negociação, onde as vozes subalternas podem encontrar espaço para expressar suas perspectivas e contestar as narrativas hegemônicas. Apesar de reconhecer os perigos da alienação e do conformismo apontados por Adorno, Benjamin ressaltaria a importância da resistência ativa e da busca por alternativas dentro da esfera cultural contemporânea.

Educação e emancipação do olhar: desconstruindo visualidades e promovendo contravisualidades na era digital

Embora a primeira parte deste artigo tenha traçado uma problematização acerca da sociedade de consumo constituída pela indústria cultural e difundida pelos meios de comunicação na era digital, nossas pesquisas não se limitam a análises meramente teóricas em torno dos estudos visuais e da informação em meios digitais, posto que, como educadoras, estamos preocupadas com uma formação que emerge dos contextos aqui abordados, e que tem procurado utilizar as ferramentas tecnológicas a nosso favor, como possibilidade de construção de um olhar emancipado para as imagens e suas intencionalidades. Nesse sentido, as palavras de Guattari nos ajudam a pensar saídas para esse estado de coisas:

[...] a questão que se coloca agora não é mais “quem produz cultura”, “quais vão ser os recipientes dessas produções culturais”, mas como agenciar outros modos de produção semiótica, de maneira a possibilitar a construção de uma sociedade que simplesmente consiga manter-se de pé. Modos de produção semiótica que permitam assegurar uma divisão social da produção, sem por isso fechar os indivíduos em sistemas de segregação opressora. (Guattari, 2001, p. 22).

Diante do exposto, defendemos, com este artigo, a possibilidade de proporcionarmos, nos diferentes espaços/tempos de aprendizagens, sobretudo na escola, movimentos emancipatórios para que estudantes produzam discussões e problematizações que lhes deem a ver os modos como as imagens vêm sendo veiculadas nos meios de comunicação de massa mais

utilizados na contemporaneidade, “[...] na tentativa de despertar os alunos para as maravilhas da visualidade, da prática de se ver o mundo e especialmente, de olhar para as outras pessoas” (Mitchell, 2005, p. 2).

Práticas multiletradas apresentadas por Rojo (2019) poderiam ser um caminho para uma “emancipação do olhar”, a partir de aprendizagens que não estejam mais focadas em compreender o mundo por visualidades hegemônicas que simplificam modos de olhar, mas por estados atencio-nais abertos, que nos permitam ver e sentir, a complexidade da experiência humana por modos perceptivos descolonizados de um fundamentalismo que fixa e direciona nossas visões para uma “[...] introspecção solitária de uma inteligência sem corpo” (Mitchell, 2005, p. 18). Deste modo:

As considerações profundas de Merleau-Ponty na dialética do ver, os quiasmas do olho e da visão e os emaranhados da visão com a carne do mundo, tornam-se muito mais acessíveis quando o espectador/espetáculo passa a se envolver e participar visivelmente, na sala de aula. Um objetivo mais ambicioso do mostrar o ver é o de seu potencial como uma reflexão sobre a própria teoria e método. Como deveria estar evidente, a abordagem é envolvida por um tipo de pragmatismo, mas não (assim se espera) do tipo fechado à especulação e à experimentação, até mesmo à metafísica. Em um nível mais fundamental, é um convite a se repensar o que é a teorização, a imaginar a teoria e exercê-la como uma prática incorporada, comunal... (Mitchell, 2005, p. 17).

11

Para que a visibilidade e a invisibilidade deixem de ser ordenadas na cultura imagética, faz-se necessário que a escola pense nas aprendizagens a partir do que a contemporaneidade nos exige: uma atitude não mais passiva diante das imagens que nos cercam e nos dominam a partir de uma “construção visual do social” (Mitchell, 2005, p. 18).

Se na contemporaneidade o acesso às redes digitais passou a ocupar grande parte do nosso tempo no cotidiano, é preciso uma atitude educativa atenta ao que se está vendo, e a escola pode ser um espaço importante para problematizar as visualidades que se reproduzem em seus espaços/tempos, para proporcionar um olhar emancipado (Mirzoeff, 2016) para o mundo.

Para Mirzoeff (2016), o conceito “visualidade” não se reduz a uma mera questão do olhar, posto que seu significado carrega em si relações históricas e sociais de dominação, que implicam numa “autoridade sobre o direito ao olhar”. Tanto é que:

Os primeiros domínios da visualidade foram as escravidões nas plantations, monitoradas pela vigilância do supervisor- o substituto do soberano. Esta vigilância soberana foi reforçada pela punição violenta e sustentou a moderna divisão do trabalho. Então, a partir do final do século XVIII em diante, a visualização se tornou a marca do general moderno, pois o campo de batalha ficou demasiado grande e complexo para que qualquer pessoa sozinha pudesse vê-lo integralmente. Trabalhando com as informações fornecidas por subalternos (a nova classe de oficiais hierarquicamente mais inferiores criada para este propósito) e suas próprias ideias e imagens, o general da guerra moderna, tal como foi praticada e teorizada por Karl Von Clausewitz, se converteu no responsável pela visualização do campo de batalha. Logo após este momento, a visualidade foi nomeada como tal em inglês por Thomas Carlyle, em 1840, para se referir ao que ele chamou a tradição da liderança heroica, que visualiza a história para sustentar a autoridade autocrática. Desta forma, visualizar é produzir visualidade, ou seja, é fazer os processos da história perceptíveis à autoridade. Esta visualização era atributo exclusivo do Herói. (Mirzoeff, 2016, p. 747).

Como podemos constatar, de acordo com Mirzoeff (2016), as visualidades estão estreitamente relacionadas a um processo de dominação em que estão intrínsecas práticas colonialistas. Na contemporaneidade, as visualidades continuam a agir numa lógica de domínio, por meio das imagens das mídias digitais que atuam alimentando e sendo alimentadas pela indústria cultural. Porém, Mirzoeff aponta para uma saída dessa dominação, que abre possibilidades para a criação de práticas pedagógicas que restituam “o direito ao olhar”. Trata-se da produção de contravisualidades, conceito que pode se transformar em práticas educacionais que estariam relacionadas a uma autonomia, atitude ética de desviar o olhar e rejeitar o que estamos vendo como verdade para mostrar outra possibilidade de ver. Estamos falando de uma reparação que constitua uma subversão à indústria cultural a que somos submetidos.

Foucault (1990), por sua vez, em um de seus estudos sobre poder, governamentalidade e sujeição, nos aponta direções para sairmos da passividade do olhar frente à repetição das imagens/clichês que entorpecem nosso ver. Para esse filósofo francês, se, por um lado, o sujeito é produzido por práticas micropolíticas de sujeição, essa sujeição não é um estado de totalidade, pois a subjetividade está sempre em processo. O sujeito não se produz como um fim em si mesmo, mas está sempre se produzindo por efeitos. Portanto, quando pensamos em contravisualidades, estamos nos referindo à possibilidade de produzirmos um contraolhar com forças suficientes para produzirmos diferença frente à constante repetição desses clichês.

Ainda com Foucault (1990), em “O que é a crítica?”, o autor coloca a questão da criticidade “teorizada”, ou seja, baseada em conhecimentos validados de modo que nos leva a refletir que não basta problematizar somente a questão das imagens na cultura de massa, mas compreender os “porquês” por trás dessas imagens para que assim se construa uma atitude de “inservidão” que nos faça ver além do que está sendo exposto, uma emancipação do olhar:

Mas, sobretudo, vê-se que o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito. E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade. (Foucault, 1990, p. 5).

“Interrogar” a verdade, seus discursos e efeitos pressupõe que a escola e seus processos de formação estejam em diálogo com uma pedagogia que possibilite aos sujeitos serem eternos indagadores, questionadores da realidade em que vivem e do que se vê – assim expressava Paulo Freire (1996) em uma de suas obras mais importantes e atemporais para a educação:

“Pedagogia da autonomia”. Para Freire (1996), educar requer a indocibilidade daqueles que estão no processo de aprendizagem, e é a partir dessa indocibilidade que é possível construir um olhar crítico e emancipado frente às imagens e suas supostas “verdades”, a partir da perspectiva de uma pedagogia atenta às armadilhas que embotam o olhar na contemporaneidade.

Multiletramentos como prática emancipatória para “o direito ao olhar”

Não é de hoje que os textos escritos não são mais os únicos dispositivos utilizados nos processos de aprendizagem. O cinema pode ser um bom exemplo para nos ajudar a refletir sobre essas questões – principalmente quando Duarte (2002) critica o lugar de coadjuvante que a sétima arte ocupa na educação, não dando a devida importância para o potencial formador que ela pode assumir quando entendemos que este não deve ser apenas um complemento ilustrativo de conteúdos curriculares. Essa forma de uso das imagens, como meras representações e exemplos, apenas reafirma nossa “passividade” frente à cultura visual acirrada pelas mídias digitais.

Frente a este contexto, chamamos para essa conversa Peixoto que já em 1992 reivindicava uma “ética da imagem”, (Peixoto 1992, s/p), nos apontando que essa ética estaria na possibilidade de “[...] mostrar o invisível [...] de imagens que restituam um pouco do real, imagens [...] capazes de restituir o drama das existências individuais [...]”; ir além da assepsia das imagens computadorizadas, [...] e dos instantâneos cruentos [...] em excesso” (Peixoto, 1992, s/p).

Atualmente, as redes sociais atuam como suportes tecnológicos que medeiam relações entre os sujeitos e o mundo, nos apresentando, muitas vezes com um excesso de fluidez, vídeos, fotografias e games que assumem a função de textos multimodais, e nos apontando para a importância de uma educação que contemple outras formas de leitura, afinal, não só o cinema se apresenta como um texto narrativo, mas toda e qualquer imagem comporta uma narrativa em si.

Hetwoski e Menezes (2019), no livro “Educação, (multi)letramentos e tecnologias”, apontam para a necessidade de letramentos frente a linguagens

que se apresentam para além das “convencionais” formas de escrita, tais como imagens, sons, movimentos, entendendo-os como textos multimodais:

Avançamos em direção aos multiletramentos que consideram a multiplicidade cultural e semiótica, que é a constituição dos textos que circulam nos contextos sociais mediados pelas TIC. Isso traz novas demandas, que são as habilidades de interpretar a linguagem em suas diferentes representações, por conta dos textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua organização, como o linguístico, o imagético, o gestual, o sonoro. (Hetwoski; Menezes, 2019, p. 214).

Rojó (2012) salienta que o conceito de “multiletramentos” não se refere somente aos aparatos multimodais, mas também envolve uma multiculturalidade que está inserida nesse conceito, pois há uma multiplicidade de manifestações culturais que estão em constante movimentação, que constituem uma diversidade de linguagem e que demandam letramentos das instâncias semióticas que comportam em si. Rojo (2012) aborda a pedagogia de multiletramentos como uma escolha política, pois o mundo contemporâneo é globalizado e se expressa por narrativas multissemióticas, seja por meios analógicos ou digitais. Essa multissemiose exige novas práticas e habilidades de leituras.

Ainda que Rojo não se debruce especificamente sobre o conceito de cultura de massas, a autora critica a dicotomia existente nas discussões das escolas que ainda se mantêm em um modelo moderno, que separa o conceito de cultura em erudita e popular. A partir das leituras de seus textos, nos sentimos seguras em afirmar que o conceito de multiletramentos expande e desafia a separação tradicional entre cultura erudita e popular, promovendo a valorização das múltiplas formas de expressões culturais. Diante do exposto, a educação que se deseja democrática – para todos – não poderia prescindir de valorizar a diversidade cultural e linguística dos estudantes, promovendo a inclusão de diferentes práticas sociais. Essa abordagem sugere que a educação deve englobar não apenas a leitura e a escrita, mas também a interpretação e a produção de linguagens em seus variados modos semióticos.

Ao voltar-se para uma “educação na contemporaneidade” Rojo (2012) apresenta outras possibilidades de aprendizagem. Aprendizagens que criem condições para que essas gerações possam navegar por diferentes contextos culturais e comunicacionais, atuando com autonomia numa sociedade cada vez mais globalizada e tecnologicamente avançada. A pedagogia de multiletramentos busca reconhecer e incorporar diversas práticas culturais e textuais no currículo escolar, contribuindo para uma igualdade que se consolida na equidade, rompendo com hierarquizações que valorizam uns em detrimento de outros. Assim, promove um ambiente educacional mais inclusivo, capaz de responder às demandas de um mundo multifacetado, onde múltiplas vozes e formas de expressão encontram espaço para coexistir e enriquecer experiências de aprendizagens.

16 Ao apresentar como exemplo a cultura dos *animes*, que possui uma rica variedade de narrativas, estilos artísticos próprios e valores culturais singulares, a autora mostra como muitos jovens não só conhecem os desenhos em questão, como também detêm conhecimentos culturais e técnicos na produção desse estilo de desenho e de suas narrativas. Esse conhecimento técnico e narrativo só seria possível a partir de uma aprendizagem “multiletrada” que, como demonstram esses jovens, já acontece no contexto “extrapedagógico”, portanto caberia à escola incorporá-los em suas práticas pedagógicas.

Para além dessas questões, o conceito de multiletramentos carrega em si, como citado anteriormente, o sentido de multiplicidade, o que já nos leva para um lugar diferente dos clichês repetitivos e representacionais imagéticos. Rojo (2012) propõe que uma das características dos estudos dos multiletramentos seria a “transgressão” no que diz respeito às relações de poder preestabelecidas. Sob esse viés, quando se refere aos multiletramentos, podemos dizer que ela também se propõe a uma abertura ao direito ao olhar, tal qual reivindica Mirzoeff (2016), além de uma educação emancipadora, como abordado por Rancière (2011), frente ao que se exige da escola na contemporaneidade.

O convite que fazemos para a educação formal é que esta possa exercer práticas formativas multiletradas, que reconheçam as características das sociedades contemporâneas, proporcionando a criticidade de um olhar

problematizador aos clichês e verdades que corroboram para a manutenção da sociedade de classes, excluindo as diferentes formas de existência.

Há de se compreender que o domínio da cognição como processo de solução de problemas centrado no controle do comportamento e na realização de tarefas (Kastrup, 2004) já não nos cabe atualmente. Surgem agora problemas referentes à atenção e à cognição, que exigem uma problematização mais complexa na aquisição de conhecimentos. Estamos diante de dilemas que precisam urgentemente de novas políticas de cognição – políticas estas que engendrem processos de aprendizagens que acompanhem os ritmos das novas formas comunicacionais, tendo em vista que “[...] a cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existentes, entre o eu e o mundo” (Kastrup, 2004, p. 9).

Fazer da escola um lugar de possibilidades implica abrir espaços a experiências de aprendizagens que permitam que as crianças possam ousar com fazeres inventivos em contraponto aos modos representacionais de aprendizagem que usualmente vêm sendo utilizados pela escola ao longo de sua história. Trata-se de oferecer aos alunos oportunidades de olharem, de sentirem, de falarem, de escutarem, de se expressarem, num tempo *aión*, que é o tempo da experiência. Tempo em que podemos dar sentido às coisas do mundo a partir daquilo que nos acontece, tal como expõe Heidegger (2002 *apud* Larrosa, 2002), algo que nos alcança, nos apodera, nos tomba, nos aborda, nos interpela, aquilo que abre espaço para a transformação. Abrir espaços que proponham encontros com o mundo, de modo que jovens e crianças possam experimentar, se relacionar, apropriar-se e encontrar seus próprios percursos em diferentes territórios de existência. Isso exige uma aposta numa educação estética, entendida como abertura ao sensível e às múltiplas formas de expressão, criando espaços de encontro com o mundo, oferecendo condições para que crianças e jovens se apropriem de seus percursos e modos de existir de forma crítica e criativa.

Algumas considerações...

As mídias digitais contemporâneas criam um fluxo intenso de imagens e informações que, imersas na lógica capitalista, produzem visualidades hegemônicas capazes de moldar comportamentos e instituir modos de vida padronizados. Essa dinâmica gera uma falsa sensação de autonomia, pois algoritmos e inteligências artificiais controlam o que vemos e como interagimos, priorizando um engajamento heteronômico em detrimento da reflexão crítica e autônoma nas escolhas. Diante desse cenário, a educação assume um papel central e urgente.

Inspirando-se nas críticas de Theodor Adorno à indústria cultural, este artigo defende uma formação emancipadora, que desenvolva um olhar crítico para problematizar as imagens e os discursos veiculados pelas mídias digitais, rompendo com a passividade e fomentando a autonomia reflexiva dos estudantes.

A educação não pode negar essa realidade, assumindo para si a responsabilidade de fortalecer uma leitura crítica e política do mundo. Assim, a pedagogia torna-se espaço de resistência e emancipação, no qual o “direito ao olhar” seja exercido como uma contravisualidade às investidas normativas do capitalismo, que, segundo Adorno e Deleuze & Guattari, moldam subjetividades e modos de existir na contemporaneidade.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy. Organização de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 56, v 17, p. 388-411, dez. 1996 (Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2015.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Laurence; RABINOW, Paul Michael. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n. 2, p. 3-63, avr./juin. 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978 – Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento).

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

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 11. ed. 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias de desejo. Petrópolis, Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HETKOWSKI, Tânia Maria; MENEZES, Cátia Nery. Prática de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: FERREZ, Obdália Santana (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5Yqy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

KITTLER, Friedrich. **Mídias ópticas**. Rio de Janeiro, Contraponto Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MITCHELL, W. J. T. **Imagens**: entre o desejo e o poder. Tradução Tomaz Tadeu. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Ver o invisível**: a etica das Imagens. Artepensamento, 1992. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/ver-o-invisivel-a-etica-das-imagens/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

20

Ms. Marina Muniz de Lourenço

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal Fluminense (Niterói-Brasil)

RIZOMA – Estudos de Questões Éticas e Estéticas na Educação Contemporânea

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7716-9371>

E-mail: mlourenco@id.uff.br

Prof.ª Dr.ª Dagmar Mello e Silva

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão

Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão

RIZOMA – Estudos de Questões Éticas e Estéticas na Educação Contemporânea

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>

E-mail: dmesilva@id.uff.br

Recebido 17 mar. 2025

Aceito 18 jul. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.