

**CIBORGUES, MÍDIAS E A CULTURA
DIGITAL:
AS AMBIGUIDADES DA
CORPOREIDADE EM TEMPOS DE
ENSINO REMOTO**

*CYBORGS, MEDIA AND DIGITAL
CULTURE:
THE AMBIGUITIES OF CORPORALITY IN
TIMES OF REMOTE TEACHING*

Marcus Vinicius de Souza Nunes 1

Resumo: o ensino remoto emergencial, com todas as suas dificuldades, é uma possibilidade de reflexão sobre o paradigma educacional e comunicativo. O presente trabalho apresenta contribuições para o debate sobre as relações entre corpo e tecnologia no amplo campo conceitual aberto pela teoria da cultura digital, e seu impacto na educação. Para isso ressaltamos o enraizamento da questão na pergunta pelos limites entre o humano e a máquina que as noções de biocibernético e de ciborgue abrem. O ciborgue, corpo composto pelo orgânico, pelas próteses, e pelas tecnologias comunicativas e informacionais, se realiza no uso das mídias digitais que inaugura o tempo dos corpos híbridos.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Cultura Digital. Subjetividade. Corporeidade.

Abstract: with all its difficulties, emergency remote teaching is a possibility for reflection on the educational and communicative paradigm. This paper presents contributions to the debate on the relations between body and technology in the broad conceptual field opened by the theory of digital culture, and its impact on education. For this purpose, we suggest the root of the problematics is in the question by the limits between the human and the machine that the notions of biocibernetetic and cyborg open. The cyborg, a body composed of organic, prosthesis, and communicative and informational technologies, takes place in the use of digital media that inaugurates the time of hybrid bodies.

Keywords: Education. Communication. Digital Culture. Subjectivity. Corporality.

Introdução

A emergência da pandemia demandou dos educadores e educandos, em todos os níveis, a criação de alternativas para dar algum tipo de continuidade no processo de escolarização e formação acadêmica. Se algumas poucas instituições já possuíam um excelente uso dos métodos de ensino à distância e de tecnologias, esta não parece ser a realidade da grande maioria. Às instituições falta o aparato técnico e metodológico, aos sujeitos falta a expertise que advém do uso. A opção pelo ensino remoto é o que dela se afirma: uma opção *emergencial*, com todas as vicissitudes de uma emergência.

Não por menos, esse caráter não-presencial das atividades de ensino remoto levanta inúmeras questões sob diversas perspectivas. A metodologia, as políticas públicas para a educação, o fosso social e econômico que se aprofunda, o acesso e a qualidade da rede internet, o impacto psicológico em educandos e educadores, a falta de formação para o uso de tecnologias. Neste nosso trabalho nos colocamos em outra perspectiva. Queremos abrir o nosso olhar para as possibilidades educativas, comunicacionais e mesmo éticas e ontológicas que o uso de tecnologias digitais na educação apresenta.

O ensino remoto emergencial, com todas suas ambiguidades é o paradigma da *ambiguidade constitutiva* do corpo *biocibernético*, ou *ciborgue*. O corpo não desaparece no ensino “não-presencial”. Um modelo diferente de corporeidade se institui, característico do mundo permeado pela *cultura digital*. Dando um passo atrás, em direção à teoria da cultura, queremos nos perguntar pelas ambiguidades desse corpo permeado de tecnologias: quais são seus limites? Que possibilidades positivas ou não ele nos abre? Onde está o limite do corpo e da máquina? Para dar uma resposta provisória, usamos como metodologia a análise qualitativa de conceitos no campo da epistemologia da educação, da teoria da cultura e da teoria da comunicação.

Na primeira parte, refletimos sobre as diferenças entre metodologias de ensino “não-presencial”, assim como o próprio conceito de “não-presencialidade”¹. Apresentamos a noção de cultura digital e como ela põe em xeque os nossos conceitos estanques de corpo e educação. A reviravolta comunicativa e informacional que são marcas da cultura digital implicam em outras relações, do sujeito consigo mesmo, e intersubjetivas.

Na segunda parte, partindo da arqueologia das ciências humanas de Foucault, indicamos que também o corpo e o sujeito possuem uma história, instituída pelo discurso, pelo saber. Depois passamos à teoria performativa de Judith Butler no sentido de indicar o quanto a cultura digital perpassa o modo de *ação corporal*. Corpo, discurso e mídias coincidem na ação.

Por fim, a partir da teoria da comunicação de Lucia Santaella, apresentamos as noções de corpo *biocibernético* e de *ciborgue* como *híbridos* que põe em questão dois fetiches da cultura: o sujeito e o corpo. A permeabilidade do corpo pelas tecnologias põe em questão a corporeidade como conceito base substituto do conceito de sujeito. É preciso pensar o corpo como campo de possibilidades para uma ontologia da possibilidade, em que as diferenças entre máquina e humano se tornam problemáticas. Fazemos referência ao *Manifesto Ciborgue* (1994) de Donna Haraway, que nos ajuda a perceber as permeabilidades entre corpo e tecnologia para além de uma promessa de salvação ou de profecia de condenação.

Nosso intuito é apresentar as relações entre corpo e tecnologia como intrinsecamente ambíguas. Esta ambiguidade faz da cultura digital o novo campo de mudanças ontológicas, onde o próprio modo de ser humano é posto em questão. Assim, o ensino remoto, com todas as suas consequências negativas, deve ser usado na teoria da cultura e na epistemologia da educação como paradigma conceitual das ambiguidades da corporeidade.

As “não-presencialidades”

Começamos nossa reflexão apresentando algumas diferenças no campo de metodologias de ensino. Entendemos o modelo tradicional de educação, presencial, de uma maneira um tanto intuitiva, porque a grande maioria de nós foi formado nele. Educação presencial é o paradigma composto de infraestrutura física, de recursos humanos, de conteúdo e de compartilhamento seriado

¹ Escrito sempre entre aspas para marcar a insuficiência e a inadequação do conceito a partir das perspectivas teóricas por nós abordadas.

do conhecimento, presumivelmente progressivo e cumulativo. Este sentido de “presencialidade”, de “presença” será questionado ao longo deste trabalho. Fiquemos, por agora, com esse provisório e amplo panorama.

Do outro lado, está o ensino “não-presencial”. Entretanto, especifiquemos três principais modelos de “não-presencialidade”: ensino à distância, ensino híbrido e ensino remoto emergencial. No modelo de Ensino à distância (Ead) “professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo” sendo esta modalidade efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais” (ALVES, 2011, p. 84), sendo que as atividades não-presenciais podem ser síncronas ou assíncronas.

No ensino híbrido tenta-se uma espécie de fusão entre modelos presenciais e modelos EaD, através do uso de metodologias ativas, pelas quais o aluno assume o protagonismo pelo seu processo de aprendizagem. O conceito de híbrido implica “uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (MORAN, 2018, p. 4). O conceito de “metodologias ativas”, que desempenha uma função essencial nos modelos ditos híbridos, mereceria, por si só, uma aproximação mais demorada e atenta. Contudo, por não ser o escopo deste trabalho, por ora basta dizer que consiste em um conjunto de

[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações (MORAN, 2018, p. 4).

O ensino remoto tem semelhanças e diferenças com os dois anteriores modelos de “não-presencialidade”. A diferença principal, a nosso ver, se encontra na *intencionalidade* do modelo. No EaD e nos modelos de ensino híbrido há um esquema de trabalho, uma trilha de aprendizagem montada intencionalmente para suprir essa “ausência do corpo” da sala de aula tradicional. Contam, portanto, com o não estar aí do aluno. No ensino remoto, especialmente nos tempos pandêmicos, a “não-presencialidade” é o acontecimento imprevisto que gera uma responsabilidade não intencional. Quem leciona no ensino remoto não havia planejado de antemão ensinar dessa maneira. O que acontece é contingente, emergencial. E, como tudo que *emerge*, que vem à tona, pode encontrar pessoas preparadas e despreparadas para enfrentar a situação.

Segundo Lúcia Dellagnelo (2020), presidente do Centro de Inovação para a Educação Brasileira, em entrevista ao portal *Desafios da Educação*

[...] vale destacar que escola conectada não é aquela que tem conexão com a internet. É aquela que sabe utilizar a tecnologia nas práticas pedagógicas, que desenvolve competências digitais em toda a sua equipe, que tem um conjunto de materiais digitais alinhados e já pré-selecionado no seu currículo e que disponha de um bom número de equipamentos e conectividade para professores e alunos poderem utilizar em atividades em sala de aula. O que temos visto é que se as escolas estivessem usando ferramentas online em sala de aula para exercícios e outras atividades, a transição necessária agora teria sido muito mais fácil.

A mera transferência dos métodos e problemas do ensino presencial para o ensino remoto não implica numa técnica, numa estratégia, habilitada para dar conta das demandas do processo de aprendizagem. Ainda segundo Dellagnelo, embora as diferenças sociais no Brasil sejam profundas, não devemos acreditar que as escolas privadas estejam muito à frente das escolas públicas no

questo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O único fato que coloca os alunos da educação privada à frente é a possibilidade econômica de aquisição de dispositivos, como *tablets*, celulares e computadores, por certo, indispensáveis, mas inócuos se não são incorporados em uma metodologia adequada.

Embora essa diferença entre tais métodos deva ser registrada, o nosso propósito aqui não é fazer inferências de sucesso positivo ou negativo a partir da análise de resultados. Queremos dar um passo atrás no campo da teoria da cultura e da comunicação para pensarmos a relação entre realidades que o ensino remoto na emergência pandêmica nos faz atentar.

Em primeiro lugar, todos esses métodos, por mais diversos que sejam, se enraízam num amplo conjunto de fenômenos comuns que podemos englobar sob o nome de *cibercultura* ou *cultura digital*.

A cibercultura mantém relações com o que acontece nos ambientes offline, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma série de especificidades. Certamente as relações sociais, as ideias e as práticas que circulam nas redes de computadores existem também no mundo desconectado, mas a ligação via máquina imprime características específicas a essas práticas. Dessa maneira, a cibercultura não é um marco zero na cultura da humanidade, mas traz uma série de particularidades por acontecerem em um espaço conectado por computadores. Em outras palavras, é a cultura — entendida em um sentido bastante amplo como a produção humana, seja material, simbólica, intelectual — que acontece no ciberespaço (MARTINO, 2014, p. 27).

Cultura de maneira geral, e cibercultura, ou cultura digital, diferem essencialmente na maneira em que a informação, o conhecimento, a materialidade dos dados são tratados. A lógica da programação oferece uma possibilidade inaudita que é a conversão do nosso inteiro mundo material em representações constituídas de sequências numéricas. O processo de digitalização não inaugura apenas uma nova forma de armazenar a informação, mas uma nova *ontologia da virtualidade*, uma ontologia das possibilidades (LÉVY, 1999).

Cultura digital, por conseguinte, não é apenas um modo de produzir informação, conhecimento, seu armazenamento e compartilhamento. É, sobretudo, uma abertura a um novo modo de ser que permeia todo fazer humano: a comunicação, os relacionamentos afetivos, a educação.

Essa outra ontologia nos permite interpretar de um modo diferente a nossa relação com a corporeidade. Esta é outra característica comum a essas formas de “não-presencialidade”. Este corpo é presente enquanto ausente da sala tradicional. A presença da imagem digitalizada do aluno e do professor na tela das plataformas digitais utilizadas para a aula indicam uma ausência, um outro que não está aqui, um outro ao mesmo tempo ubíquo e onipresente, tal como toda a cultura digital.

A ubiquidade destaca a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. A onipresença, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares (SANTAELLA, 2010, p. 17).

Onde está esse corpo que nos falta, esse corpo ausente do aluno, esse corpo ausente do professor? Há consequências da falta desse corpo, da falta da localização física específica desse corpo. As modernas teorias da aprendizagem ligadas à neurociência tendem a ver a necessidade de marcadores somáticos como elementos de semantização, de significação, que balizam a aquisição

do conhecimento (DAMÁSIO, 2012; LEFRANÇOIS, 2018) bem como uma ligação propriamente semiótica entre os afetos corporais e o processo cognitivo (CYRULNIK, 2007). O corpo da cultura digital seria então um corpo também digitalizado, virtualizado? O corpo do ensino remoto perdeu sua materialidade?

Corpo e mídias

Um equívoco no qual podemos incorrer é pensar que o corpo esteve sempre aí. Sim, como coisa simplesmente dada, como materialidade entre outras, como não permeado pelo discurso, o corpo é anterior a qualquer ciência, anterior a qualquer conceito. Entretanto, não podemos aceitar reduzir os nossos conceitos fundamentais a “quase-transcendentais” (FOUCAULT, 2007, p. 343), que não se deixam submeter à análise. O corpo partível, cognoscível, separável, articulado, divisível em sistemas, o corpo que sente, que expressa, que diz, o corpo sintoma, tem uma história.

No período que Foucault (2007) chama “época clássica”, e que se estende do final do século XVI até o fim do século XIX, foi marcado pela descoberta do corpo como um objeto de conhecimento. Ora, “nem a medicina árabe, nem aquela da Idade Média, nem tampouco a pós-cartesiana admitem a distinção entre enfermidades do corpo e do espírito” (CASTRO, 2009, p. 87).

Na época clássica, três grandes regimes de saber nascem e se estabelecem como as grandes balizas epistêmicas: a vida, o trabalho e a linguagem (FOUCAULT, 2007). Esses regimes só são possíveis “a partir do fundo da própria finitude” (CASTRO, 2009, p. 87), representado epistemologicamente pelo *quadro* (*tableau*). Conhecer a vida para um médico medieval ou renascentista era conhecer uma série de *assinaturas*, de marcas contínuas que ligavam o menor (o microcosmo) ao maior (o macrocosmo). Conhecer a vida era conhecê-la como uma globalidade abrangente, que começava nos menores seres corpóreos, e por meio de espirais ascendentes, chegava-se até Deus, o doador de vida, ou até um conceito de natureza naturante, de natureza como um poder comunicador de vida.

O quadro estabelece outra lógica. Analisa a vida como finitude. Decompõe a realidade em organismos formados por sistemas a partir de órgãos específicos. A filosofia da natureza dá lugar a enquadramentos particulares: a botânica, a anatomia e, sobretudo, a taxonomia. Conhecer é organizar e estabelecer as leis (*nómos*) de toda organização (*táxis*). O corte entre um sistema e outro, entre uma língua e outra, entre uma forma de trabalho e outra é um corte linguístico, arbitrário, feito a partir das normas de organização do paradigma vigente.

O nascimento da *clínica*, médica em geral, mas especialmente psiquiátrica (FOUCAULT, 2006), da fábrica e da escola (FOUCAULT, 1987), com o estabelecimento de seus quadros organizativos, é a condição de possibilidade para que o corpo seja tomado como algo tratável, disciplinável, controlável, diagnosticável. É a tese fundamental foucaultiana. Regimes disciplinares, regimes de saber, regimes de governamentalidade formam uma única trama em que discurso e prática se atravessam mutuamente. Há um corpo que se deixa dizer no discurso e que, ao mesmo tempo, é conformado por esse discurso, atravessado e permeado por esse dizer. O saber do corpo constitui o corpo. Desvelar a história do saber sobre esse corpo é revelar as formas de poder exercido sobre ele. Pode ser libertador, porém, pode ser um esforço de domínio, de exclusão, de repressão (FOUCAULT, 1985).

A filósofa Judith Butler, na esteira de Foucault, toma o corpo como uma *construção performativa*, como atravessado de discursividades que o impelem a agir de determinada maneira. Esta ideia é aplicada de maneira especial na sua teoria de gênero, que questiona o que chama de “binarismo compulsivo da cultura”, os papéis de gênero, o ser homem e o ser mulher: “o fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade” (BUTLER, 2015, p. 235, grifo no texto).

O fato de o corpo ser performativo, de que os atos de fala constituem a realidade do ser corporal, significa que há uma conexão indissociável entre o discurso produzido e o modo da identidade que o sujeito assume. Atos corporais e atos de fala são um único sistema de produção da subjetividade. Isto não vale apenas para a *performance de gênero*. A ontologia do corpo é uma ontologia ativa. O sujeito se constitui como sujeito no seu dizer e no seu agir.

Então, se a performatividade era considerada linguística, como os *atos corporais* se tornam performativos? Essa é uma pergunta que temos que fazer a fim de entender a formação do gênero, mas também a performatividade das manifestações de massa (BUTLER, 2018a, p. 36).

Em *Corpos em aliança e a política das ruas* (2018a) Butler tenta compreender os fenômenos de manifestação de massa mediados pelos aparatos tecnológicos, tais como os da *Primavera Árabe*, que ocorreram entre o fim do ano de 2010 e meados de 2012. Em sua maioria foram revoltas populares² que fizeram amplo uso das redes sociais na organização da resistência a regimes não democráticos em alguns países do norte da África e do Oriente Médio, como Líbia, Egito e Síria, que fizer. Butler também estuda manifestações por direitos reprodutivos, identitários e sociais nos Estados Unidos. Quais são os elementos em comum dessas manifestações?

Entre outros, o primeiro que queremos destacar é o apresentado no subtítulo de *Corpos em aliança*, que é *Notas para uma teoria performativa de assembleia*. O que constitui a assembleia política que se reuniu na Praça Tahir no Egito em 2011? Ou o que constitui o *Occupy Wall Street*, movimento que tomou conta do coração econômico de Nova York em 2011, exigindo uma mudança no regime financeiro internacional? É o espaço mesmo que ocupam? É uma assembleia pelo simples fato de se reunir numa praça, ou em Wall Street?

Para Butler, retomando uma definição apresentada por Hanna Arendt, “o espaço não está entre as pessoas”, mas “o espaço e a localização são criados pela ação plural” (BUTLER, 2018a, p. 83). Aqueles corpos nas manifestações em praça pública que foram agredidos pela força policial, aqueles corpos que gritam palavras de ordem, que ficam em silêncio, que acendem velas, que cantam, que comem, “se apoderam de um espaço já estabelecido permeado pelo poder existente, buscando romper com as relações entre o espaço público, a praça pública e o regime existente” (BUTLER, 2018a, p. 94). Não existe espaço físico puro, não existe puro meio. O uso discursivo de um grupo de pessoas é que estabelece seu sentido último. Uma assembleia constituída performativamente existe enquanto aparece, enquanto se faz ver, enquanto exige.

Trata-se de atores subjugados e empoderados que buscam tirar a legitimidade de um aparato estatal existente que depende de regulação do espaço público de aparecimento para a sua autoconstituição teatral. Ao tirar esse poder, um novo espaço é criado, um novo “entre” corpos, por assim dizer, que reivindica o espaço existente por meio da ação de uma nova aliança, e esses corpos são tomados e animamos por esses espaços existentes *nos próprios atos por meio dos quais reivindicam e reconstituem seus significados* (BUTLER, 2018a, p. 95, grifo nosso).

A segunda característica que permite a constituição da assembleia para Butler é que esses corpos que aparecem são corpos *precários*. *Vida precária* é a vida de um corpo exposto à morte, à laceração, ao sofrimento, à enfermidade. Uns corpos são mais suscetíveis que outros à essa condição porque foram *precarizados*, lançados a condições degradantes por uma conjuntura política de exploração, de não-reconhecimento, de *vulnerabilidade*. Mas não nos enganemos, todo corpo está exposto, exposto ao olhar do outro que nos desvela, que nos confronta, que nos provoca. Assumindo alguns conceitos a partir de Emmanuel Lévinas, Butler (2018a, p. 121) afirma que

2 Há quem conteste o caráter popular e espontâneo dessas revoltas. Uma tese defendida por alguns cientistas políticos é que houve manipulação das mídias, financiamento externo de manifestações locais, ingerência de governos ocidentais nos grupos “populares”, enfim, uma complicada cena geopolítica que enquadra essas manifestações. Cf. KORYBKO, Andrew. *Guerras híbridas*. Das revoluções coloridas aos golpes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

[...] o aparecimento limitado e vivo do corpo é a condição de estar exposto ao outro; exposto à solicitação, à paixão e ao dano; exposto de maneiras que nos sustentam, mas também de maneiras que podem nos destruir. [...] A condição precária nomeia tanto a necessidade quanto a dificuldade da ética.

Frisamos que o corpo em si não é a precariedade do sujeito. Não é o ser corporal, oposto a uma mente, a um espírito, uma alma ou o que se queira, que faz o sujeito ser vulnerável. É antes a condição de exposição, a condição por meio da qual o sujeito, como um todo, aparece como vida precária aos olhos do outro. Esta é a necessidade da ética e, vale dizer, da educação enquanto esforço ético, porque apenas nos reconhecendo mutuamente como vidas precárias é que podemos criar condições equitativas de acesso a direitos e bens. É também a dificuldade, pelo mesmo motivo, porque as violências de todos os tipos acontecem quando o outro é percebido como passível de ser violentado, como vulnerável.

A terceira condição da constituição da assembleia é permeada pela cultura digital. A sua multilocalidade, a sua exposição ampliada pelos meios técnicos, pelas plataformas digitais, pelas redes sociais, amplia indefinidamente o tamanho desse “entre” os corpos. Os acontecimentos da Praça Tahir ou os de *Occupy Wall Street* foram acontecimentos também para nós no Brasil, ou para os chineses, ou para os europeus. Nenhuma parte do mundo é por si impermeável às ações de qualquer outro grupo. A performance é ubíqua e onipresente.

Quando uma performance é mediada por um aparato técnico e comunicativo, quando nossas ações são permeadas pela cultura digital, “aqui” e “lá”, “nós” e “eles” perdem seu poder compulsório de significação. A depender do modo que uma imagem chega a um sujeito, a depender do modo do seu enquadramento (BUTLER, 2018b), um acontecimento distante no tempo e no espaço tem uma repercussão mais impressiva e comovente que um semelhante acontecimento próximo ao sujeito.

Não se trata apenas de uma população distinta vendo a outra por meio de determinados momentos de mídia, mas do fato que uma resposta como essa evidencia uma forma de conectividade global, ainda que provisória, com aqueles cuja vida e cujas ações são registradas dessa maneira. Em resumo, estarmos despreparados para uma imagem de mídia que oprime pode nos levar não à paralisia, mas uma situação (a) de comoção, em que agimos precisamente porque somos afetados, e (b) de estarmos ao mesmo tempo lá e aqui e, de diferentes maneiras, aceitando e negociando a multilocalidade e a temporalidade cruzada das conexões éticas que podemos chamar corretamente de globais (BUTLER, 2018a, p. 117).

Em *Quadros de Guerra, quando a vida é passível de luto* (2018b) Butler introduz o conceito de *enquadramento*, ou *quadro (frame)*, como parte das condições de “*inteligibilidade*, entendida como o esquema (ou esquemas) histórico geral que estabelece os domínios do cognoscível” (2018b, p. 21, grifo no texto). Por que a imagem de uma criança de classe média, em um bairro nobre de uma cidade causa mais comoção que a morte de centenas de crianças em condições de subnutrição e de falta de acesso às condições mínimas de saúde, vítimas diárias da violência nas periferias da mesma cidade?

A tese de Butler continua, em certo sentido, a tese de Foucault em *As palavras e as coisas* (2007). O quadro não apenas facilita o conhecimento, mas é condição mesma de que certos saberes são preferidos em detrimento de outros. Não há opção epistemológica inocente. Toda discursividade impõe um regime corporal. O corpo da psiquiatria, da escola pós-revolução industrial, da fábrica, é um corpo produzido num regime de inteligibilidade particular, que pode transformar-se em qualquer outra coisa. Não é um dado natural puro. Não existe biologia fora de um regime discursivo.

A diferença fundamental da teoria de Butler é que esse quadro é um *enquadramento midiático*. É uma imagem numa rede social, é uma foto, um áudio, um vídeo gravado na praça durante uma manifestação. A *mídia*, como o quadro foucaultiano, não é apenas uma ferramenta passiva, mas produz aquele corpo enquadrado, coloca-o em uma relação de saber e poder. As mídias participam da performance linguística, dos atos corporais, tanto quanto os sujeitos que as usam.

A ação do corpo é separável de sua tecnologia? E a tecnologia não está ajudando a estabelecer novas formas de ação política? E quando a censura ou a violência são dirigidas contra esses corpos, também não estão sendo dirigidas ao seu acesso a mídias, a fim de estabelecer um controle hegemônico sobre quais imagens são transmitidas e quais não? (BUTLER, 2018a, p. 102).

Chegamos a um ponto histórico do enquadramento midiático em que já não parece mais acertado colocar o corpo que usa as tecnologias de um lado e as mesmas tecnologias que são usadas de outro. O “entre” é o próprio espaço da performance comunicativa, é o processo da inscrição corporal, onde uma determinada forma de subjetividade é gerada. O sujeito midiático não é mais o sujeito que usa as mídias, mas o sujeito que é produzido nessas mesmas mídias.

Mas, e o estatuto desse corpo em si? Já falamos que ele é constituído em um regime de saber, em um enquadramento. Este quadro produz uma performance comunicativa, compele a certos atos corporais. Mas isso opera uma transformação no corpo “real”, no corpo extenso, na própria composição material da corporeidade?

Damos um salto aqui de uma ética performativa para uma ontologia de uma nova corporeidade. Como isso se opera?

O corpo permeável: biocibernética e ciborgues

Lucia Santaella (2004) nos chama atenção para o grande fantasma que paira na cultura ocidental desde o fim do Renascimento: o *sujeito*. Após a emergência dos mestres da suspeita Marx, Freud, Nietzsche e Heidegger, a ideia do eu, um conceito sólido da Modernidade, unificador e garantidor do estatuto ontológico de um ser humano pós-teológico e autocentrado, ruiu por completo.

As maravilhas da cultura em Marx foram transformadas em consequências dos sistemas econômicos. Com Nietzsche, os ídolos da velha metafísica, o deus primeiro princípio, a imortalidade da alma, a pureza dos conceitos, se dissolveram numa ontologia que é pura vontade de afirmação. Freud nos levou a perceber que a consciência, tão soberana nas filosofias da subjetividade, não passa de um epifenômeno de um processo de individuação muito maior e mais amplo, calcado (e recalçado) no inconsciente como sistema. Heidegger, com sua história do ser, levou-nos a perceber que não apenas a morte do deus da metafísica paira sobre nós: também o homem morre, porque toda a antropologia até então nada mais era que um espelho da metafísica. O que restou então?

Para Santaella (2004, p. 23) após a derrocada do sujeito, após o fim dessa categoria unificante, temos de lidar com o “retorno do recalçado”. O corpo, que na episteme clássica, como descrita por Foucault, era um objeto para o conhecimento que um eu cognoscente produzia, volta nas filosofias da desconstrução e pós-estruturalistas como a unidade de base da teoria.

A derrocada do sujeito não significa o fim do uso terminológico. É que nas teorias discursivas o sujeito não é a base ontológica sobre a qual se constitui o saber, mas o resultado do saber. Por isso se fala em *constituição* do sujeito, *processo* de subjetivação. Ser sujeito é um resultado histórico e não mais o princípio cognoscente que organiza os resultados históricos. O corpo torna-se *objeto*, não sujeito.

Como reação ao recalçamento do corpo provocado pelo fantasma do sujeito, muitos textos recentes têm *abusivamente*

voltado para o corpo sua analítica das relações de poder e formas de saber. É na corporeidade humana que buscam a base para uma teoria da subjetivação, da constituição dos desejos, da sexualidade e das diferenças sexuais, dos fenômenos de resistência e de agência (SANTAELLA, 2004, p. 23, grifo nosso)

É fundamental ressaltar o termo *abusivamente* no texto de Santaella. Segundo a autora, o que podemos encontrar nas atuais formulações em relação à corporeidade não é uma superação das filosofias do sujeito, mas apenas a inversão. Onde o eu cognoscente era o conceito quase-metafísico, agora está o corpo. O corpo sente, o corpo sabe, o corpo vê. Um abuso, porque não dá conta das novas demandas epistemológicas, sobretudo aquelas que emergem na cultura digital.

O aparecimento do corpo como conceito fundamental no mundo da cultura digital não é uma solução teórica, mas um problema. Não convivemos mais apenas com o processo de digitalização de dados, mas ultrapassamos o limite entre o corpo e a máquina. Se para Butler o “entre” a tecnologia e o corpo é a própria performance, para Santaella não há um espaço entre, já que a todo tempo somos confrontados por figuras tecnológicas, como clones, ciborgues, inteligências artificiais, próteses, nanotecnologia, que nos impõem a questão do estatuto ontológico do corpo mesmo enquanto *orgânico*, como vivo, em oposição à máquina como o não vivo.

Aquilo que caracteriza a máquina nos fez questionar aquilo que caracteriza o humano: a matéria de que somos feitos. A imagem do ciborgue nos estimulou a repensar a subjetividade humana; sua realidade nos obrigou a deslocá-la (SANTAELLA, 2004, p. 25).

O termo *ciborgue* provém do inglês *cyborg*, construído a partir das palavras *cybernetic* (cibernético) e *organism* (organismo). É o organismo vivo que não apenas usa a tecnologia, se apropria dela, é constituído subjetivamente por um discurso que se dá como enquadramento midiático, mas que é composto de elementos orgânicos, como tecidos, nervos, sangue e elementos tecnológicos, de silício, como próteses, chips, nano robôs. É a realização tecnológica do ser híbrido.

Ciborgues, entretanto, não são fantasias de ficção científica. Implantes de marcapasso, próteses ortopédicas, máquinas osmóticas implantadas em corpos humanos ou animais são uma realidade mais ou menos conhecida. O termo *cyborg*, criado na década 1960, descreve em primeiro lugar essas experiências (SANTAELLA, 2004).

A partir da década de 1980 coloca-se em questão um corpo permeado também por tecnologias digitais e não apenas por tecnologias analógicas. O *Manifesto Ciborgue* (1994) de Donna Haraway, apresenta corpos cibernéticos que “são ‘máquinas de informação’, trazendo dentro de si sistemas causais circulares, mecanismos autônomos de controle, processamento de informação”.

Este ciborgue é ao mesmo tempo uma condenação e uma promessa de liberação. Por isso o caráter de “sonho irônico” do *Manifesto* (HARAWAY, 1994, p. 66). É a abertura de inúmeras possibilidades, porque para o ciborgue as diferenças de gênero, de raça, de idade, de acesso a determinados bens de consumo, já não têm sentido. É um corpo que não está condenado ao seu estado, mas sim, que se abre a um contínuo ser outro, a um processo de *updating* constante.

De uma perspectiva, um mundo ciborgue diz respeito à imposição final de um sistema de controle no planeta à abstração corporificada no apocalipse de uma Guerra Estelar travada em nome da defesa, à apropriação do corpo das mulheres na orgia machista da guerra. Por outra perspectiva, um mundo ciborgue pode ser sobre realidades vividas social e corporalmente nas quais as pessoas não têm medo de sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não têm

medo de identidades permanentemente parciais e posições contraditórias (HARAWAY, 1994, p. 72).

A tese de Haraway é que não estamos entrando num campo de facilidades nem teóricas nem ético-práticas. O ciborgue não apenas aparece como desafio, mas permanece como tal. O corpo permanentemente ligado à rede de informação, o corpo da cultura digital, que é informativo, transmídia, híbrido, está em permanente contradição consigo mesmo.

Santaella (2004, p. 54), no intuito de ampliar o sentido dessa nova corporeidade, substitui o termo ciborgue pelo conceito de corpo biocibernético, pois “expõe a hibridização do biológico e do cibernético de maneira mais explícita”. Ademais, biocibernético é uma expressão menos carregada de sentidos difusos que “o termo ‘ciborgue’ com as conotações triunfalistas ou sombrias do imaginário fílmico e televisivo” (SANTAELLA, 2004, p. 54). Esta mistura de triunfalismo e apocalíptica inclusive não está ausente do texto de Haraway. Mais problemático que isso, entretanto, é a existência de “ideologias impregnadas de misticismo”, que Santaella não nomeia, mas que “compreendem o humano como um estágio transitório na evolução da inteligência (SANTAELLA, 2004, p. 55). Não se trata nem da apologia nem da recusa do biocibernético. O fato é que temos de reconhecer que biotecnologia e tecnologia da informação se interpenetram de tal maneira que o corpo mesmo se torna dispositivo de comunicação.

Esta interpenetração, esta permeabilidade, deve ser despida da fantasiosa veste de seres fantásticos, que nos dá a impressão que estamos longe dessa nova corporeidade biocibernética. Para Santaella (2004, 2010) o corpo híbrido é uma realidade já experimentada no corpo transmídia que faz do sujeito um “processo de semioses, isto é, de ação de signos” (SANTAELLA, 2004, p. 124). A performance linguística e transformação biocibernética se entrecruzam, transformando o corpo todo numa máquina significativa.

Inteiramente híbridos são os corpos que se fazem acompanhar de dispositivos móveis, especialmente os celulares, que evoluem de forma contínua. No estado da arte atual [em 2010], eles incorporam uma série de recursos como câmera digital para foto ou vídeo, acesso à internet, comunicação bidirecional (*upload, download*), localizador GPS e outras aplicações cada vez mais mirabolantes rumo ao triunfo da comunicação híbrida (SANTAELLA, 2010, p. 228).

Sob tais perspectivas, a pergunta pela ausência ou presença do corpo nas várias metodologias não presenciais não está baseada numa concepção ainda fetichizada do corpo e do sujeito? Não está nos limites deste trabalho perguntar-se pelas consequências psíquicas do isolamento. Entretanto, no que se refere à nova ontologia do vivo, a fusão, a convergência, entre máquina e corpo é uma realidade, com consequências perceptivas e cognitivas. Temos de nos atentar que o corpo do cibernauta não é pura passividade, inércia. Suas diversas habilidades corporais são requisitadas e desenvolvidas em novos sentidos em cada interação com a máquina, pois “por trás da aparente imobilidade corporal do usuário plugado no ciberespaço, há uma exuberância de instantâneas reações perceptivas em sincronia com operações mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 37).

Por não estarmos no campo das facilidades, não podemos simplesmente condenar toda “não-presencialidade” como um acontecimento apocalíptico. Tampouco podemos elevar o corpo sutil das mídias ao patamar do *super-homem* pós-humano. Não há salvação nem condenação. É um novo campo de possibilidades semióticas, informativas, comunicativas e ontológicas. Um ser potencial, um ser em construção. O aprendiz do futuro e o professor do futuro se deixam entrever.

Conclusão

As formas de educação não-presencial possuem inúmeras ambiguidades, originadas por motivos que vão desde o metodológico, passando pelas políticas públicas até as consequências

psicológicas. Entretanto, seguindo as premissas apresentada por nós, não podemos simplificar a questão da corporeidade envolvida no uso de tecnologias na educação em uma oposição entre os aparatos tecnológicos de um lado e o corpo, impermeável e solitário, por outro.

A cultura digital, que emerge na mudança das tecnologias da comunicação e informação, faz das mesmas “não-presencialidades” uma noção vaga. Em que sentido o educando, frente ao computador, não está presente? Ele está presente no modo da ubiquidade, da conectividade, da onipresença comunicacional característica da cultura digital. Uma plataforma utilizada para educação é um ambiente de troca informacional, simbólica e, por que não, afetiva. O corpo não é oposto ao dispositivo.

A teoria performativa de Butler nos ajuda a perceber que o corpo constituído pelos discursos é inseparável das mídias através das quais o discurso mesmo é performado. O corpo é inseparável de suas mídias. Os sujeitos se usam das mídias não mais como uma mera ferramenta comunicacional, mas como o enquadramento que faz com que seus corpos sejam reconhecidos e seus discursos ganhem inteligibilidade.

Pensar o corpo como ciborgue ou como um corpo biocibernético vai além, pondo em xeque a própria noção ontológica de humano. Vimos que o “fantasma do sujeito” não parece mais servir, nas modernas teorias discursivas, como conceito unificador. O corpo, que teria tomado o lugar do sujeito como um quase-transcendental, é epistemologicamente deficiente para cumprir essa função. Isto não é um demérito, mas nos inicia no problemático campo das possibilidades ontológicas. Não se trata de negar humano, mas de perceber como os limites entre o humano e máquina são nuançados, permeáveis, transitáveis.

Reconhecer essas profundas ambiguidades da corporeidade nos ajuda a evitar dois problemas epistemológico. O corpo não é um conceito forte, que possa ser usado para dar conta das bases epistemológicas da educação e da teoria da cultura digital. O corpo é o *problema* da teoria. Saímos do campo das facilidades para o campo das múltiplas virtualidades ontológicas, comunicativas e educacionais. O segundo ponto é que não podemos nem demonizar o processo de ensino remoto, nem fazer de toda modelo baseado nesse suspeito conceito de “não-presencial” como uma solução. Para o híbrido “presença” e “não-presença” são conceitos mutáveis, que tem a ver mais a com a disposição comunicativa dos sujeitos do que com a localização espacial.

A tecnologia aplicada à educação não pode ser julgada com rasos conceitos éticos de ruim ou bom, embora alguma métrica objetiva de avaliação dos resultados da aplicação de uma metodologia sejam necessários. As mídias, plataformas, dispositivos, nos apresentam algumas das inúmeras possibilidades de ser sujeito, de ser humano, que a cultura digital nos abre. Dada a complexidade dessas interconexões, o campo da educação ganha ao substituir as noções oriundas da oposição entre corpo e tecnologias, herdeiras da oposição sujeito-objetos, por noções de corporeidade híbridas, epistemologicamente mais aptas a lidar com as complexas teias comunicacionais que ligam entre si os humanos e estes com as máquinas.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso por seus temas, conceitos e autores. 1.

ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CYRULNIK, Boris. **Os alimentos afetivos: O amor que nos cura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELLAGNELO, Lúcia. **A educação básica antes, durante e depois da pandemia**. (Entrevista) In: Portal Desafios da Educação - Grupo A. 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnelo-educacao-basica/>. Acesso em: 22 ago. 2020

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT. **O nascimento da clínica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HARAWAY, Donna. Manifesto. A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. In: **The postmodern turn: New perspectives on social theory**, p. 82-115, 1994. Disponível em: https://monoskop.org/images/4/4c/Haraway_Donna_1985_A_Manifesto_for_Cyborgs_Science_Technology_and_Socialist_Feminism_in_the_1980s.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020

LEFRANÇOIS, Guy. **Teorias da aprendizagem: O que o professor disse**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: Linguagens, ambientes, redes**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian;

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: Conectividade, mobilidade, ubiquidade**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**. 1. ed. Sintoma da Cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

Recebido em 30 de agosto de 2020.

Aceito em 13 de outubro de 2021.