O dispositivo interacional de aprendizagem e o *Homo sapiens* midiatizado: Entrevista com José Luiz Braga

The interactional dispositif of learning and mediatized Homo sapiens: Interview with José Luiz Braga

José Luiz Braga
bragawarren@gmail.com.br

Professor Visitante na Universidade Federal de Goiás. Professor Emérito da Unisinos. Foi Professor Titular e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos (RS) de 1999 a 2021, tendo coordenado o Programa de 2002 a 2004. Foi Pesquisador 1A do CNPq até 2021. Doutor em Comunicação pela Université de Paris II, Institut Français de Presse (1984).

Ângelo Jorge Neckel
angelojneckel@edu.unisinos.br

Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Luísa Schenato Staldoni
luisa510@gmail.com

Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Jornalista.

1 Introdução

Na conferência da mesa de abertura do IV Seminário Internacional em Midiatização e Processos Sociais, o Prof. Dr. José Luiz Braga tratou de questões relacionadas à pesquisa que desenvolve sobre dispositivos interacionais, em especial, a respeito do dispositivo de aprendizagem como elemento básico da comunicação humana. Na fala, o pesquisador e docente do PPG em Ciências da Comunicação da UNISINOS articulou a temática abordada com o título do Seminário: sapiens midiatizado. Ele afirma que a caracterização da espécie como dotada de razão e conhecimento é incompleta quando não acrescida à ênfase na capacidade de aprendizagem, processo abrangente em face da diversidade tecnológica que envolve a sociedade atualmente.

José Luiz Braga é professor titular e pesquisador do PPG em Ciências da Comunicação da UNISINOS desde 1999. É doutor em Comunicação pela Université de Paris II, Institut Français de Presse e mestre em Educação pela Florida State University. Foi presidente da COMPÓS (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação) na gestão 1993-95. É autor de *A sociedade enfrenta sua mídia – dispositivos sociais de crítica midiática* (Editora Paulus, São Paulo, 2006) e de outros livros e artigos acadêmicos na área da Comunicação. Atua principalmente nas seguintes áreas de interesse: métodos de pesquisa em Comunicação, crítica mediática e midiatização.

No início de sua conferência no Seminário Midiatização, o senhor destaca que pesquisa o dispositivo interacional de aprendizagem na perspectiva da Comunicação e não na perspectiva da Pedagogia. Porém, é possível pensar em interfaces entre a capacidade comunicativa de aprender e criar coletivamente e uma pedagogia que envolva ensino e aprendizagem horizontalizada entre saberes de mestres e alunos permeados por escutas recíprocas para a resolução de problemas e desenvolvimento de novas epistemes?

JB: Certamente. Cada disciplina dos conhecimentos humanos e sociais apresenta a potencialidade de contribuição para uma diversidade de práticas, de conhecimentos praxiológicos e para as demais disciplinas. Podemos pensar,

 DOI: https://doi.org/10.4013/qt.2022.1020.07 – Vol. 10, nº 20, julho-dezembro/2022

por exemplo, em uma antropologia do trabalho, da educação, da produção artística e da pesquisa. O tema social é diverso – mas a antropologia contribui com suas perspectivas epistemológicas e metodológicas.

Correlatamente, a comunicação pode ter em vista contribuições próprias – embora nosso campo seja frequentemente visto antes como recebedor de contribuições. A peculiaridade atual de nosso conhecimento é sua constituição recente, ainda desenvolvendo o que possa ser considerado "perspectivas comunicacionais".

Efetivamente, o século XX mostrou ofertas teóricas vindas de diversos horizontes – sociológicos, linguísticos, psicológicos, históricos, filosóficos … Quando pensamos em aspectos comunicacionais da aprendizagem, portanto, o que se apresenta imediatamente são os conhecimentos do campo educacional, especialistas neste tema. Sem dúvida, acolhemos tais contribuições. Por outro lado, o conhecimento comunicacional, pelas perspectivas em constituição que o caracterizam, pode também oferecer contribuições. Por exemplo, no que se refere às aprendizagens de contexto social – que não estão abrangidas pelo conhecimento educacional (salvo por derivação).

É o que quero observar em minha fala no IV Seminário de Midiatização da UNISINOS. O possível conhecimento sobre o tema aí em foco (sobretudo se vier a ser desenvolvido com mais sistematicidade) não se manteria isolado. Deve antes servir de contribuição para quaisquer práticas sociais pertinentes. Assim, um "retorno" ao campo da Educação – que é o âmbito do ensino-e-aprendizagem, ou seja, de um aprender enquanto organizado por processos refletidos de ensino – com certeza pode ser produtivo, se trouxer percepções que não seriam feitas diretamente no campo educacional.

Isso pode ocorrer, entre outros aspectos, pelos ângulos que você assinala, da escuta recíproca e das experimentações e descobertas no enfrentamento de problemas, com as especificidades que venham a ser desenvolvidas na perspectiva comunicacional. Por outro lado, as pesquisas e reflexões de interface (diferentes da noção de "interdisciplinaridade") podem ser ocasião de desentranhamento das perspectivas comunicacionais objetivadas – na medida em que se consigam desenvolver as perguntas adequadas.

Partindo do pressuposto de a capacidade humana de conjecturar ser uma operação constante, qual é o papel da formulação de perguntas tanto na vida cotidiana para a aprendizagem como no estabelecimento de norteadores para descobertas científicas?

JB: É uma boa questão para a lógica indiciária. Efetivamente, considero que a capacidade inferencial da espécie humana é nosso principal aspecto de adaptabilidade, no sentido darwiniano. O modo básico da espécie humana é perceber e fazer hipóteses tentativas sobre o mundo – como gesto natural, pré-científico. A ciência seria um desenvolvimento especializado desta base.

Essas competências são, ao mesmo tempo, elemento de autodefesa, para enfrentamento dos perigos da existência (sobrevivência da espécie), e de potencialidade criativa, de invenção, de descoberta, de construção de culturas.

Karl Popper mostra que, na generalidade da vida biológica, a adaptabilidade se realiza como enfrentamento de problemas através de soluções tentativas – que se reforçam na medida de sua eficácia. Argumenta que o problema é o ponto de partida do processo.

O que dá especificidade ao conhecimento científico é o processo de testar rigorosamente as soluções tentativas (hipóteses) – que só sobrevivem enquanto resistem a verificações que buscam sua falibilidade. Mesmo aí, o erro é produtivo: porque faz perceber a necessidade de conhecer melhor as características do problema.

O que decorre é válido tanto para a ciência como para o mundo da vida. Nosso espaço de ação (enquanto "espécie inferencial") não se restringe à busca de soluções, em termos hipotéticos e de teste de hipóteses. Podemos – devemos – aperfeiçoar nossas perguntas.

O que nos leva a fazer conjecturas é o espanto (no sentido aristotélico) diante das coisas do mundo – ou seja, a curiosidade e a necessidade de enfrentamento. Espanto, curiosidade, desafio se expressam na forma de perguntas a responder. Se não intuímos ou não expressamos com clareza reflexiva e social como o desafio se organiza em questão a resolver, teremos respostas superficiais, incompletas ou equivocadas.

Assim, na vida como na ciência, o aprender depende muito mais de boas perguntas que de informações prontas.

Uma hipótese que se pode fazer aqui é considerar que saber perguntar – embora natural no ser humano – é uma competência que pode ser desenvolvida, aperfeiçoada, aprendida para exercício perante desafios complexos.

Como desenvolver a capacidade de fazer perguntas? Essa é uma questão que tem ocupado educadores e que interessa também ao campo da comunicação, na medida em que perguntar é um gesto comunicacional, relevante em qualquer ambiente da sociedade em múltiplas construções interacionais.

A pergunta estimula a conjectura e direciona a percepção de indícios, pistas e sintomas.

O aprendizado criativo que codifica as interações humanas é exclusivo a nós ou outros atores não humanos possuem essa capacidade?

JB: Dependendo do sentido dado à palavra aprendizagem, e considerando que toda aprendizagem é criativa (em algum grau, maior ou menor), podemos assumir como

ponto de partida que a aprendizagem criativa não é exclusividade nossa.

O mundo da vida biológica, de modo mais evidente, aprende. Sabemos isso desde que Darwin intuiu a origem e a constituição contínua das espécies. O mundo da natureza – estrelas, planetas, pedras – se modifica constantemente, conforme as leis naturais. Podemos considerar que toda modificação é uma "aprendizagem".

Estas aspas, adotadas na última frase, já indicam um retorno à questão inicial desta resposta – depende do sentido dado à palavra.

Em uma perspectiva em que damos máxima abrangência à palavra, "tudo aprende". Hoje, em termos de inteligência artificial, é corriqueiro dizer que "as máquinas aprendem". Os algoritmos de aprendizagem viabilizam que sistemas informacionais tomem decisões diante de questões complexas. Não só é possível programar decisões conforme as características dos *inputs*, mas também é possível fazer com que a própria máquina "tire consequências" de *inputs* (ainda não previstos) e utilize esses dados para desenvolver seu modo de tratá-los. Ou seja: para se reprogramar a partir dos próprios modos pelos quais os dados comportam organização de conjunto. Sem dúvida – nesse "comportamento", temos um exemplo de aprendizagem criativa.

É preciso, entretanto, perceber variações, observando especificidades de sentido da palavra, dentro dessa abrangência. Não simplesmente quantitativas ou de grau – mas variações de modo.

É certamente demonstrável que os animais aprendem. Não sentimos necessidade de aspas, nem tenho encontrado discussões sobre aprendizagem de máquina em que a palavra apareça aspeada. Mas é claro que cães aprendem de modo diverso da aprendizagem de gatos. As abelhas evidenciam modos de aprender diferentes dos observados em cães. A rápida e superficial frase, acima, sobre aprendizagem de máquina é suficiente para intuir que seus processos são bem diferentes dos mostrados por cães, gatos e abelhas. E dos nossos, da espécie humana.

Sem estabelecer valorações, se nos interessamos pela aprendizagem dos humanos (ou das abelhas, ou das máquinas), o certo é que precisamos buscar as especificidades dessa aprendizagem que nos interessa – dos modos de sua ocorrência, de seus objetivos, das táticas para sua obtenção. Das perguntas a serem trabalhadas, dos tipos de respostas produzidas, das "lógicas" próprias de cada entidade em seu processo modificador. Assim, para além de ponderar se a palavra é aplicável a tal ou tal agente, é interessante observar os sentidos específicos das aprendizagens.

Nesse ângulo das especificidades, podemos dizer, por exemplo, que a aprendizagem humana não só codifica nossas interações, mas comporta também modos de descodificar – de rever, substituir, redirecionar ou desmontar códigos pelos quais ainda ontem interagíamos.

Percebemos preocupações no campo acadêmico sobre um possível agenciamento de emoções e discursos por tecnologias transformadas em meios de comunicação. O atravessamento do tecnológico nos circuitos interacionais tende a impor barreiras à articulação produtiva de diferenças entre os agrupamentos humanos para o enfrentamento de problemas sociais, intensificando polarizações e incivilidades?

JB: As preocupações acadêmicas (e sociais) são legítimas, dado que constatamos a ocorrência de atravessamentos tecnológicos no sentido indicado pela pergunta. Seria simplificador, porém, atribuir tais efeitos nocivos exclusivamente às tecnologias, em relação causal ou determinista.

Processos sociais (com ou sem tecnologias recentes) apresentam sempre uma complexidade que leva a "fatores de confusão" entre variáveis – ou seja, múltiplas incidências e retroincidências entre fatores, de tal modo que não se pode afirmar que haja relações simples de causalidade entre o fator A e o fator B. Junto com N outros fatores, todos incidem e sofrem incidências.

As tecnologias podem resolver problemas, abrir novas frentes, estimular a criatividade, favorecer aprendizagens; ou então resultar em processos autocráticos, produzir descaminhos, estimular o ódio, intensificar polarizações e incivilidades. E ainda toda uma variedade de "consequências" no intervalo entre esses extremos.

Essa variação também não decorre simplesmente das intenções dos usuários, como se as tecnologias fossem neutras (não são). Em grande parte, os resultados, válidos ou ilegítimos, são caracterizados pelos modos de encontro entre as funcionalidades das tecnologias e os acionamentos sociais, em seus contextos.

O conceito que me parece mais produtivo para refletir sobre tais encontros (e desencontros) é a noção de *affordances* de J. J. Gibson[1] (p. 76). As coisas do mundo (naturais ou resultantes de ação humana, como a tecnologia ou a arte) geram ofertas, possibilidades, suportam uma diversidade de acionamentos – mas não quaisquer. Em suma, geram *affordances* por suas características próprias.

Seres vivos no entorno, ao se relacionar com tais ofertas, experimentam processos adaptativos de acionamento, ajustando-se à oferta, mas também redirecionando esta para suas necessidades. Assim, as *affordances* disponíveis são organizadas por seus usuários como "nichos" para os modos de vida que os acionam.

1 GIBSON, J. J. 1977. The Theory of Affordances. *In:* Robert SHAW; John BRANSFORD (Ed.), *Perceiving, Acting and Knowing – Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 67-82.

Na complexidade da vida social humana, percebe-se que diferentes grupos e setores constroem diferentes nichos em simbiose com as tecnologias surgentes – estimulados por suas funcionalidades, mas adaptando-as a seus motivos. Como a própria invenção tecnológica já é um esforço adaptativo da espécie, é possível desenvolver um continuado "preenchimento estratégico" (Foucault, p. 299)[2] para os eventuais descaminhos nesse processo de nichos. Com essa preocupação, é preciso investigar a fundo as consequências indesejáveis (intencionadas ou não) de tais jogos entre *affordances* e acionamentos sociais. Particularmente quando intensificam polarizações e incivilidades.

Durante a conferência, o senhor afirma que "precisamos aprender os processos da aprendizagem para reduzir a ansiedade nas tentativas". De que maneira o contexto de uma sociedade em midiatização interfere no engendramento de circuitos e práticas comunicacionais críticas às próprias experiências em sociedade?

JB: Essa questão é importante, porque relaciona a questão da aprendizagem à questão dos circuitos críticos.

As ações humanas que se organizam de modo continuado tendem a desenvolver, como parte de seus processos, práticas e circuitos que se caracterizam pela observação crítica do que nesse espaço se cria e produz. Temos, assim, uma crítica literária, de cinema, das artes em geral, da culinária. A crítica da política, em uma sociedade democrática, se faz pela disponibilidade de voz equalizada para minorias e para a oposição. Uma parte relevante do jornalismo exerce uma crítica política. A ciência inclui a crítica como processo interno de verificação e teste de suas próprias proposições.

O aprender individual implica a constatação pelo aprendiz do resultado de suas tentativas. Socialmente, o próprio gesto crítico de examinar processos com curiosidade dubitativa é parte constitutiva do aprender.

A generalização de tais circuitos em todas as áreas é uma evidência de que os participantes sociais percebem que aprender o mundo – a enfrentar os desafios mais diversos que a vida e a sociedade oferecem – implica processos tentativos, e que não basta aguardar as consequências para assegurar a qualidade da aprendizagem. Assim, para a sociedade, não basta "aprender um processo" e fazer circular esse conhecimento. Em um segundo nível de observação das ocorrências, dos gestos, percepções e conjecturas, é preciso examinar criticamente os modos de fazer e de circular conhecimentos e informações. Observar dubitativamente é o que caracteriza esse segundo nível.

Entendo que o aprender a aprender corresponde ao desenvolvimento desse processo de observação e de produção de conjecturas, no qual o objeto de observação são nossos próprios processos de aprendizagem.

Desde o século passado, pela entrada das "tecnologias da comunicação", deu-se um grande espaço à circulação de informações sobre o mundo – como se dispor de tal rapidez e diversidade informações, com fácil acesso, resolvesse as necessidades de aprendizagem na sociedade. Mas sabemos que aprender não é apenas "receber informações".

Em contraste com as vozes centralizadas e sem retorno do século XX, a forte ampliação de circuitos em rede social digital demonstra, hoje, um grande acesso à fala por vozes mais diversificadas. Mas isso não gera automaticamente uma ampliação do encontro da diversidade, da expressão das diferenças, da aprendizagem social. Inversamente, tem favorecido o desenvolvimento das bolhas de recusa de um debate produtivo entre posições diversas. E onde não há crítica, não há aprendizagem.

O processo não gerou, até o momento, aquele segundo nível dubitativo sobre o que se faz, sobre os modos e consequências dos fazeres. Um dos usos sociais das *affordances* das tecnologias de rede tem sido, ao contrário, o de redes "entre iguais", com exacerbação de convicções não testadas, com validade apenas para o próprio grupo social, que se isola em suas convicções. O que parece se manifestar, aí, é uma busca de evitar a ansiedade das tentativas substituindo-as por "certezas *ad hoc*" – que evidentemente só funcionam em circuito fechado. A superação desse quadro passa pelo esforço de aprender os processos da aprendizagem e da crítica.

Diante da aceleração do desenvolvimento de dispositivos interacionais na história do homem em confluência com a invenção de técnicas e meios – em perspectivas antropológicas, comunicacionais e linguísticas –, é possível estabelecer um prognóstico de que estes dispositivos (debater, persuadir, negociar, aprender, informar…) tendem a se desenvolver de modo cada vez mais célere?

JB: Não creio que as primeiras ofertas das tecnologias favoreçam imediatamente as táticas e estratégias interacionais que as sociedades humanas tinham desenvolvido em processo até o período anterior.

Cada nova técnica ou tecnologia oferece (em sua fase inicial de entrada nos ambientes sociais) uns poucos processos – que chamarei de "funcionalidades imediatas" – relacionados ao problema ou objetivo específico da invenção técnica desenvolvida.

O objetivo (e a funcionalidade imediata) da escrita terá sido o registro, para conservação e memória das coisas ditas. A funcionalidade imediata do rádio era a

2 FOUCAULT, M. 1994 [1977]. Le jeu de Michel Foucault. Entrevista dada à revista Ornicar. *In:* M. FOUCAULT, *Dits et écrits, Tome III*. Paris, Gallimard, p. 298-329.

possibilidade de enviar mensagens de ponto a ponto para navios ("telegrafia sem fio").

Sobre a invenção tecnológica se desenvolve – por experimentação social diversificada – uma segunda invenção, de outra ordem. Trata-se de tentar e testar outras possibilidades interacionais, "desviando" o processo técnico para exercícios não pretendidos nem previstos. Chamo a essa segunda processualidade de "invenção social", que não é produzida pela tecnologia, mas por experimentação de tentativas em circulação comunicacional (debates, críticas, reajustes, preenchimentos estratégicos).

Nesse desenvolvimento social (que é uma atividade de médio e longo prazo) vemos diversos movimentos. Um deles é o de retorno à própria tecnologia, levando seus especialistas a novas elaborações tecnológicas para atender aos objetivos e problemas surgentes. Outro movimento é o dos conhecedores de processos interacionais estabelecidos (debates, narrativas, persuasão, informação, aprendizagem ...), que buscam relações de nicho com as ofertas tecnológicas, inventando outros modos para aquelas atividades. Outro, ainda, são experimentações do novo: produção tentativa de ações, de objetivos, de possibilidades antes impensadas e não previsíveis, que podem agora ser geradas nesse novo nicho.

Estamos em um período histórico de aceleração de invenções tecnológicas. A invenção social correlata, certamente, prolifera no mesmo ritmo. Mas a intensidade de experimentações não resulta em processos selecionados estáveis no curto prazo. Aqui, não há aceleração: há construção social de realidade pela comunicação crítico-criativa.

O que aprendermos nesse ritmo de sedimentação é o que fornecerá futuros modos de estabilidade interacional.

Referências

MIDIATICOM. *IV Seminário Midiatização - Mesa I - Comunicação e aprendizagem - José Luiz Braga*. Youtube, 20 out. 2020. (17min42s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NPJK7fz0DS4. Acesso em: 20 out. 2020.

Artigo submetido em 23/08/2021
Aceito em 20/09/2021