

A tecnologia, a informação e o comum

Muniz Sodré e Raquel Paiva

“Os verdadeiros preceptores de nossa infância”, garante Diderot, “são os objetos que nos cercam”. E nos instruem pela “sensação”, uma vez que “sentir é pensar”. Na verdade, como bem assinala Piaget, o conhecimento não começa exatamente nos objetos, e sim nas interações. Mas a reflexão de Diderot chama a nossa atenção para a crescente hipertrofia da presença dos objetos na mediação intersubjetiva, como efeito inelutável das novas formas de administração do fato social por dispositivos de mídia, acelerados pelas novas tecnologias da comunicação e da informação.

Muito mais do que em seres humanos, tocamos em objetos, que constroem tecnicamente a ambiência cotidiana em que nos movimentamos. Hegel assinala como necessária essa exterioridade objetual ou técnica: “O homem enquanto espírito ou consciência se duplica” (*der Mensch als Geist verdoppelt sich*)¹, ou seja, o homem existe primeiramente para si, como objeto natural, mas logo depois existe para a *Vergegenständlichung* (objetualização), quer dizer, para a criação de artifícios ou objetos transformadores da natureza.

É preciso não se deixar levar pela conotação de “falsidade” implicada no termo “artifício”. Na realidade, o natural e o artificial interpenetram-se, são co-partícipes tanto na invenção de objetos como de signos verbais, necessários à solução de problemas humanos. A inteligência prática baseada no uso de instrumentos é tão vital quanto as refinadas abstrações do espírito ou a comunhão com o meio-ambiente natural.

Progressivamente, o artifício converte-se numa espécie de nova natureza e integra o meio-ambiente habitual e doméstico do indivíduo. Cada novo instrumento ou cada nova técnica amplia, por extensão ou por duplicação, o espaço humano, au-

mentando a espessura do envoltório protetor ao redor da corporeidade, mas também contribuindo para eventualmente tornar as formas “protetoras” mais importantes do que o protegido.

Dois pequenas histórias da *doxa* oriental chamam a atenção para esse desnível e seus riscos. A primeira, atribuída a Lao-Tse, relata o esforço de um ancião na aldeia para tirar água de um poço e depois transportá-la em baldes até a sua casa. Um jovem aldeão faz-lhe ver que já existiam mecanismos técnicos capazes de extrair o líquido e levá-lo por tubos até a casa. Responde então o velho, dizendo não desconhecer a existência desses recursos, mas que a sua utilização dependia de um “coração” técnico que ele ainda não possuía.

Na segunda história, um mestre Zen havia encarregado o discípulo de cultivar arroz. No primeiro ano, o jovem cuidou para que jamais faltasse água, e o arroz cresceu forte. No ano seguinte, ele acrescentou um pouco de adubo à terra, o que acelerou o crescimento e tornou maior a colheita. No terceiro, uma quantidade maior de adubo aumentou ainda mais a colheita, porém o arroz nasceu pequeno e sem viço. E o mestre: “se você continuar aumentando a quantidade de adubo, não vai colher nada de valor. Você fortalece alguém quando ajuda um pouco. Mas enfraquece se ajuda em excesso”.

Embora diversas, as duas anedotas falam no fundo de uma mesma coisa, que é a medida adequada de relacionamento com a exterioridade técnica do homem. Não se trata de rejeitar ou de demonizar a técnica – um produto do engenho humano –, e sim de integrá-la humanamente. É a exigência histórica dessa integração que nos leva a rever, em termos teóricos e práticos, a idéia de comunidade.

É por demais sabido que, na época do capitalismo transnacional globalista, o comunitarismo passa por modulações políticas diversas. Por exemplo, retorna a serviço do pensamento conservador subsumido na ideologia do multiculturalismo, que advoga o respeito à alteridade, concebendo o *Alter* (o *Outro*) como uma identidade fechada sob forma de comunidade etnocultural “autêntica”.

Trata-se na prática de uma variação do velho culturalismo colonial, bastante preocupado com o múltiplo dos costumes, das crenças, etc., mas de uma maneira apenas intelectualista, ora com o objetivo político de obter uma tolerância entre as comunidades culturais ou religiosas, ora com intenções puramente turísticas, sem chegar ao núcleo do problema, que é a verdadeira compreensão (aproximação e aceitação) do diferente concreto.

Com esta formação ideológica, a consciência eurocêntrica pode transmutar o velho racismo de bases biológicas num novo tipo de discriminação que, sempre pretextando o respeito filosófico à diferença, mantém o *Outro* à “respeitosa” distância, no convívio social, no acesso ao emprego e nas fronteiras territoriais.

No entanto, são possíveis outras abordagens para a questão da comunidade, que temos experimentado, aliás, no quadro de nossas pesquisas de produtividade

acadêmica (CNPq), desenvolvidas no espaço do LECC (Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária), na ECO/UFRJ. Um exemplo de outra abordagem é a proposta pelo professor napolitano Roberto Esposito, que nos parece pertinente à discussão sobre os mecanismos da coesão ou do vínculo social em face das novas formas de sociabilidade criadas pelo capitalismo transnacional e irradiadas por dispositivos de mídia.² Trabalhamos com a hipótese de que tanto a educação contemporânea quanto o trabalho social junto às aglomerações urbanas periféricas – objetos da atividade acadêmica do LECC – ajustam-se a essa perspectiva.

Poderíamos falar do *comum* ou do *ser-em-comum*, para evitar o embaraço do termo carregado de negatividades (o espírito “comunitário” de ditaduras tecnológicas como o nazismo e o estalinismo, ou então de fundamentalismos religiosos contemporâneos, a exemplo da *jamaa* islâmica, que prega o retorno de um califado perdido na história), mas o autor italiano o mantém, sob a alegação de que é o conceito de comunidade (e não qualquer entidade “comunitarista”) quem nos diz que ser é estar-junto, é ser-com. Ou seja, não se parte da idéia de um “eu” ou de um “não-eu”, mas de um “com” constitutivo.

A preposição *com* deixa ver o afastamento ou a diferenciação que, entretanto, nos relaciona ou vincula aos outros, entendidos não como sujeitos constituídos, mas como uma exterioridade, para a qual se abre originariamente o si mesmo. Vinculando-se, cada um perde a si mesmo, na medida em que lhe falta o absoluto domínio da subjetividade e da identidade, em função da abertura para o Outro. A *communitas* a que se refere Esposito não é “o ‘entre’ do ser, mas o ser como ‘entre’”, ou seja, não uma agregação de identidades sociais (o que levaria a se confundir comunidade com local), mas a divisão originária do ser pela força do comum – “eu sou um Outro”, como no verso de Rimbaud.

Quando formulamos uma indagação essencial sobre a comunicação (fora da concepção informacional, ancorada na sociologia), estamos partindo da relação ou do vínculo implicado nesse “com”, que assinala a divisão de um *munus*, uma tarefa ou uma dádiva originariamente feita por cada indivíduo a cada outro. Comunicar é a ação de sempre, infinitamente, instaurar o comum da comunidade, não como uma entidade agregada, mas como uma vinculação, portanto, como um nada constitutivo, pois o vínculo é sem substância física ou institucional, é pura abertura na linguagem. O sujeito que se comunica é o mesmo ser como “entre”, logo, uma interioridade destinada a uma exterioridade, o Outro.

Por isso, ao buscarmos uma perspectiva constitutiva para a comunicação, defrontamo-nos primeiramente com o problema do comum e logo em seguida com o das especificidades do modo próprio de inteligibilidade do processo de produção de sentido e de discursos sociais. Isto redundará na tática analítica de tratar a comunicação como um objeto conceitual capaz de se desdobrar operativamente em níveis que designamos relacional, vinculativo e como crítico-cognitivo.³ A vinculação difere da

relação nisto em que não se define como um “fazer contato”, como algo colocado “entre” os seres, e sim como a condição originária do ser, desde já atravessado por uma exterioridade que o pressiona para fora de si mesmo e o divide.

Podemos falar aqui de “lugares do comum”. O nível vincutivo refere-se ao lugar social da interação intersubjetiva, sobre a qual se debruçaram, no plano estritamente lógico-lingüístico, autores como Wittgenstein, Quine, Peirce, Davidson e, no plano lógico-discursivo, os teóricos dos atos da fala, de Austin a Searle. O nível relacional é propriamente o informacional, ou interação midiática, em que sujeitos sociologicamente concebidos como identidades sociais (operação costumeira dos “estudos de mídia”) fazem contato por meio de dispositivos técnicos de comunicação.

Aprender: comunicar-se no comum

Seja qual for o nome que se atribua ao comum – lugar, local, comunidade – num *meio vital* determinado, é importante compreendê-lo como uma vinculação constitutiva ao se pesquisar os mecanismos básicos da aprendizagem. O que se entende como “mundo da vida” comporta tanto esse meio quanto a aprendizagem, nos termos de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte: ninguém passa dez horas sem nada aprender”.⁴

Essa vinculação leva ao entendimento, como observa Debray, de que “o universo intersubjetivo é regido por *crenças*, inverificáveis; o universo objetivo, por *saberes*, refutáveis (em geral). O primeiro é o domínio do mito, da tese, da opinião, da doutrina, etc.; o segundo, do resultado, da lei, da descoberta, da demonstração”.⁵ Ele está, todavia, ciente de que o poder da crença não se acaba; sabe, como Paul Valéry, que “toda estrutura social está baseada na crença ou na confiança” ou, como Hobbes, que até mesmo “governar é levar a acreditar”. O mesmo ocorre com o saber, que jamais se fundamenta em si mesmo, e sim na aprovação que lhe é dada pela crença, como bem vira Fichte: “A crença não é o saber, mas a decisão da vontade de dar ao saber seu pleno valor”.⁶

Nessa instância vinculativa ou meio vital se constitui igualmente o *preconceito*, entendido, em sentido lato, como uma totalidade plausível de julgamentos que serve de base para que possamos *crer* em alguma coisa e, deste modo, *aprender*. Sustenta Wittgenstein: “Nós não aprendemos a prática do julgamento empírico, aprendendo regras; o que nos é ensinado são julgamentos, assim como seu laço com outros julgamentos”.⁷ O pensador, para quem o trabalho filosófico consiste essencialmente em elucidações, está-se referindo ao preconceito como parte de toda operação de conhecimento, do modo como adquirimos um saber qualquer.

Especulando sobre como chegamos a dizer que sabemos ou temos certeza de alguma coisa, ele mostra que “toda verificação do que se admite como verdade, toda

confirmação ou invalidação acontece no interior de um sistema (...) O sistema não é tanto o ponto de partida dos argumentos quanto o seu *meio vital*".⁸ Por exemplo, o adulto que diz a uma criança já ter estado em determinado planeta. Crédula ou confiante na autoridade da fonte, a criança rejeitaria a princípio outros argumentos contrários e, apenas diante de uma insistência grupal, poderia terminar se convencendo da impossibilidade de tal viagem. Wittgenstein indaga então se a reiteração por parte de um meio vital não é exatamente a maneira de se ensinar uma criança a crer ou não crer em Deus, e daí, a partir de qualquer uma das crenças, se produzirem razões aparentemente plausíveis.

O pensador não está atribuindo qualquer valor cognitivo à estética (entendida como dimensão do sensível e por ele identificada à ética), mas a sua argumentação aproxima-se da estesia *lato-sensu*, como modo ampliado de apreender o mundo. Na terminologia antropológica corrente, esse meio vital equivale a *ethos*, entendido como consciência viva do grupo que impõe o sentido de costume enquanto maneira regular ou mecânica de agir. Já no círculo discursivo da filosofia, impõe-se o termo *hexis*, que também significa costume, mas sem a idéia de automatismo do *ethos*, portanto, costume como *praxis* ou prática de ações com a disposição voluntária e racional para atos justos e equilibrados.

A educação em seus patamares elevados tem a ver com *hexis* e *praxis*. Mas em sua base está o *ethos* grupal, ou seja, a vinculação comunitária, que responde pela formação das crenças. Por isso, diz Wittgenstein que, para começarmos a crer em alguma coisa, é preciso que funcione aquele "meio vital" dos argumentos, que não consiste de uma proposição isolada, mas de um "inteiro sistema de proposições", mutuamente apoiadas, de tal maneira que "a luz se expanda gradualmente sobre o todo".

Esse mesmo mecanismo se encontra na base de qualquer conhecimento, tal como esclarece Piaget: "O conhecimento não começa no objeto, e sim nas interações. Enquanto estas são feitas de atos isolados, não coordenados, não podemos falar de objeto nem de sujeito. À medida que as interações dão origem a coordenações, há uma construção recíproca e simultânea do sujeito por um lado, e do objeto, por outro".⁹ Pode-se associar a este argumento o conceito de faculdade mimética, que Benjamin vê como inerente à história ontogenética e filogenética do homem: "A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética".¹⁰

Assim, o que faz fixar-se uma crença – ou desenvolver-se um conhecimento – não é uma qualidade intrínseca de clareza da proposição, mas a solidez do sistema, capaz de estimular, desde a primeira infância, as interações e a faculdade mimética. Neste plano, a força da convicção é maior que a da verdade. Não se trata, portanto, de *saber* o que se diz saber, e sim de aceitar como solidamente fixado aquilo que já se sabe.

E por que esse saber se fixa? Por confiança na autoridade das fontes, por aquilo que se transmite de uma certa *forma* no interior de um *comum*, um *meio*, tido como vital, por ser fonte de razoabilidade e afeto, logo, de convencimento. Diz um provérbio africano (iorubá): “Só aprende quem respeita”. E Wittgenstein “É assim que eu creio em fatos geográficos, químicos, históricos, etc. É assim que eu aprendo ciências. E claro, aprender apóia-se naturalmente em crer”.¹¹ Dizer que se sabe alguma coisa equivale a ter a coisa como certa, mas a certeza está em quem crê, logo numa dimensão indefinida ou obscura, e não no fundamento racionalista e transparente da crença.

Deste modo, um saber anacrônico como o que está implícito no racismo pode perder validade histórica, mas ainda assim deixar intacto o “meio vital” em que foi gerado, ou seja, uma forma social, onde prospera um certo tipo de sensibilidade capaz de alimentar as crenças sobre a inferioridade humana do Outro. Um exemplo: mesmo abolido, em termos políticos e jurídicos, o regime escravagista, nada impede que uma sociedade de forte tradição patrimonialista e senhorial preserve relações sociais de natureza escravista por meio de um jogo de posições em que o lugar social do descendente de escravo já esteja ideologicamente pre-determinado por escassa visibilidade nos foros públicos, barreiras educacionais e empregatícias. Uma forma social é historicamente assimétrica à modernidade das formas de produção vigentes.

Na realidade, o meio vital nada tem de “natural”. É conformado por modelos existenciais, decorrentes, em termos intelectuais e sensíveis, dos sistemas de pensamento, regimes de produção de verdades e ideologias coletivas, que presidem os saberes e às crenças do senso comum.

Exemplos:

Modelo político-econômico – Parece ter ficado definitivamente claro que a organização econômica e social do capital é uma totalidade que se impõe ao ser humano até mesmo nos meandros mais recônditos de sua existência. Pouco importa que, em determinadas regiões do mundo, o capitalismo não seja pleno ou ainda algo a advir, o fato é que o capital se anuncia como a lei estrutural do valor, pela qual se medem as realidades políticas e os padrões existenciais. A vida é o que o capital fez ou faz dela.

Modelo jurídico e moral – Não há vida social sem um conjunto de regras que fixe os limites do permitido. Quando se trata de obrigações de comportamento, controladas por uma vontade geral ou por um Estado, entra em cena a obediência às leis, que modernamente decorrem do direito positivo, isto é, de um ordenamento não-divino, mas humano e racional. O Poder moderno encontra a sua legitimação nesse direito. Por outro lado, quando se trata da conduta humana encarada sob o ângulo da conveniência social, mas sem ameaça direta ao poder de Estado, entra em cena a moralidade como um conjunto mais ou menos ordenado de regras relativas à

repulsa ou à adesão da comunidade a um determinado tipo de conduta. A moral é o tipo de moralidade que, desde os antigos gregos, foi colocada no centro da reflexão ocidental (filosoficamente determinada como *ética*) como um *problema* de elucidação dos valores, enunciado em termos de consciência e de liberdade. O valor mercantil do capital produz modernamente a sua lei moral.

Modelo antropológico – Toda sociedade delinea de um modo ou de outro os contornos do modelo humano que atribui idealmente a si mesma. Desde o Renascimento, a modernidade ocidental coloca o homem europeu no centro do seu modelo, primeiro como “civilizado” (frente aos bárbaros ou selvagens), depois como *homo oeconomicus*, essa “descoberta” do século XVIII, destinado a se tornar paradigma antropológico universal, acompanhando ideologicamente a expansão planetária dos comerciantes, soldados e missionários cristãos. Dentro do modelo, esse homem universal é branco, cor que fornece o padrão antropológico – assim como o ouro pode ser padrão monetário – para a classificação da heterogeneidade, para a diversidade da epiderme humana e dos modos de realização simbólica. Desse monismo fenotípico decorre uma espécie de “leucocracia”, que é a dominação social exercida pela *pele branca*, o paradigma tradutor da divisão planetária do trabalho em classes biológicas.

Pode-se pensar em outros modelos, mas os que são aqui apontados contribuem decisivamente para a formação dos saberes e crenças constitutivos do senso comum no meio vital das comunidades modernas. O que se costuma aprender na interação social e na formalização escolar deriva em grandes e pequenas linhas desses modelos que se constroem progressivamente como regimes de produção de verdades ao longo dos séculos. A educação e o trabalho social contemporâneos obrigam-se à revisão desses modelos, diuturnamente instilados na consciência coletiva pela mídia jurássica.

Revisitar e reinterpretar as formas de conhecimento e educação a partir do cenário atual com a imersão tecnológica e a intensificação do uso de instrumentos como o celular, ampliando e generalizando o acesso (só no Brasil estamos perto de 200 milhões de celulares) tem sido uma das preocupações maiores do LECC. Estamos convencidos que novas formas cognitivas se consolidam neste contexto e por isto mesmo concentramos esforços para empreender avaliações em torno da natureza dessa nova forma de cognição e das relações sociais que certamente emergirão desse contexto. O primeiro pólo de análise se volta especificamente para a educação e as formas de aquisição de conhecimento. Já percebemos que a vinculação coloca-se como pilar em todo o processo, quaisquer que sejam os formatos e doutrinas escolhidos.

Este contexto exige pesquisas e múltiplas investigações, para que possam ser apontadas alternativas, ou corremos o risco de nos transformarmos naquilo que McLuhan chamou de “servomecanismo”¹², ou seja, o risco de nos ajustarmos e de

nos condicionarmos tão esquematicamente como *o homem que rema*: descrito apenas pela repetição automática dos gestos, parece muito ajustado e harmônico aos elementos, porém quanto mais se ajusta, mais se transforma num servomecanismo. Não é, portanto, a pura e simples interatividade técnica que ajuda a nos conciliarmos em termos humanos, e sim a interação comunicativa que acolhe a tecnologia como apenas um dos elementos constitutivos do comum.

Muniz Sodré e Raquel Paiva

Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Notas

1. Cf. Dorflès, Gillo. *Mythes et Rites d' Aujourd' hui*. Klincksieck, 1975, pp. 173-180. A frase de Hegel encontra-se em *Vorlesungen über die Aesthetik*, Jubiläumausgabe, Stuttgart, 1953, I, p. 58.
2. Cf. Paiva, Raquel. *O retorno da comunidade*. Ed. Mauad.
3. Cf. Sodré, Muniz. *Antropológica do espelho – Uma teoria da comunicação linear e em rede*. Vozes, 2003.
4. Cf. Meszáros, Istvan. *A educação para além do capital*. Boitempo, 2005, p. 15.
5. Debray, Régis. *Curso de Midiologia Geral*. Vozes, 1993, p. 28.
6. Cf. Hippolite, Jean. Op. cit., p. 67.
7. Wittgenstein, L. *De la Certitude*. Gallimard, p.57.
8. Ibidem, p. 51.
9. Cf. Evans, Richard. *Piaget: o homem e as suas ideias*. Lisboa: Socicultur, 1973, p. 65.
10. Benjamin, Walter. A doutrina das semelhanças. In: *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense, 1993, p. 108.
11. Ibidem, p. 63.
12. Cf. *McLuhan por McLuhan – Entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005, p. 263.

Referências bibliográficas

- ESPOSITO, Roberto. *Communitas – origine e destino della comunitá*. Torino: Einaudi, 1998.
- _____. *Immunitas - protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi, 2002.
- SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente – perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gaia, 2003.
- VATTIMO, Gianni. *Ecce comu – come si ridiventa ciò che si era*. Roma: Fazi Editore, 2007.

Resumo

Este texto apresenta uma linha de pesquisa conjunta, desenvolvida no quadro do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária (LECC) da Escola de Comunicação da UFRJ. Trata-se de compreender a justa medida do relacionamento do sujeito com os objetos técnicos que se hipertrofiaram na sociedade contemporânea, tendo em vista a aplicação social de conceitos como comunidade e comunicação. Trabalho social e educação são os objetivos específicos.

Abstract

This paper presents a research line developed within the Laboratory for Studies in Community Communication (Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária - LECC) of the School of Communication at UFRJ. It is fair to understand the extent of the relationship of subject and the technical objects that hypertrophy in contemporary society, in view of the social application of concepts such as community and communication. Social work and education are the specific goals.

Palavras-chave

Comunidade; Comunicação; Trabalho social; Educação.

Keywords

Community; Communication; Social Work; Education.