

Comunicação, Mídias e Educação

Vanessa Cristina de Abreu Torres Hrenechen
(Organizadora)

/Promotion
/Research
/Business
/Development
/Engineering
/Manufacturing
/Planning

Atena
Editora
Ano 2019

Vanessa Cristina de Abreu Torres Hrenechen

(Organizadora)

Comunicação, Mídias e Educação

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C741	Comunicação, mídias e educação [recurso eletrônico] / Organizadora Vanessa Cristina de Abreu Torres Hrenechen. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-344-6 DOI 10.22533/at.ed.446192205 1. Aprendizagem. 2. Comunicação – Pesquisa – Brasil. 3. Comunicação na educação. I. Hrenechen, Vanessa Cristina de Abreu Torres. CDD 371.1022
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Essa obra reúne um conjunto de pesquisas sobre as novas tecnologias e técnicas aplicadas à comunicação. O compilado de artigos traz contribuições relevantes para a comunidade científica e profissionais da área.

O e-book, composto por 36 artigos, apresenta diálogos contemporâneos e reflexões sobre o papel da comunicação nos mais diversos âmbitos. Estudos analisam o uso das novas mídias na educação e avaliam a convergência dos meios na partilha de informações e aprendizagem em conjunto. Pesquisas também retratam o consumo midiático, culturas comunicacionais e as manifestações no espaço urbano.

Há artigos sobre o ambiente *comunicacional* digital e o impacto das novas tecnologias na sociedade. Autores também discutem as discrepâncias entre as visões de mundo dos jornalistas e dos usuários de redes sociais e o papel dos meios de comunicação na representação da realidade. O volume traz pesquisadores de peso que compartilham conhecimento e estimulam novos estudos na área da comunicação.

Vanessa Cristina de Abreu Torres Hrenechen

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
OS PRIMEIROS PASSOS DO MUSEU DE GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (MUGEO): HISTÓRICO E ACERVO	
Lena Simone Barata Souza Ezequias Nogueira Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.4461922051	
CAPÍTULO 2	16
CARTOGRAFÍA DIGITAL INTERACTIVA DE LO PATRIMONIAL: DEL RELATO AL “DATO” Y VICEVERSA	
Liliana Fracasso David Aperador Francisco Cabanzo	
DOI 10.22533/at.ed.4461922052	
CAPÍTULO 3	33
A UTILIZAÇÃO DE MAQUETES E IMAGENS TÁTEIS COMO IMPULSIONADORAS DO APRENDIZADO PARA CEGOS E PESSOAS COM BAIXA VISÃO NAS GEOCIÊNCIAS	
Loruama Geovanna Guedes Vardiero Rodson Abreu Marques Tamires Costa Velasco Matheus Gomes Fanelli Jeruza Lacerda Benincá Barbosa Sandro Lúcio Mauri Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.4461922053	
CAPÍTULO 4	45
REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA TV: UMA ANÁLISE DA SÉRIE “SOBRE RODAS” COM O PARATLETA FERNANDO FERNANDES	
Antonio Janiel Ienerich da Silva Henrique Alexander Grazi Keske	
DOI 10.22533/at.ed.4461922054	
CAPÍTULO 5	62
ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EXPERIÊNCIA NARRATIVIZADA: AS REDES SOCIAIS COMO LUGAR DE FALA PARA SUJEITOS QUE CONVIVEM COM O AUTISMO	
Igor Lucas Ries	
DOI 10.22533/at.ed.4461922055	
CAPÍTULO 6	74
DISCURSO CIENTÍFICO E DISCURSO ACADÊMICO: SOBRE UM POSSÍVEL GESTO POLISSÊMICO DE LEITURA	
Bianca Queda Costa Solange Maria Leda Gallo	
DOI 10.22533/at.ed.4461922056	

CAPÍTULO 7 78

PARSER E LEITURA AUTOMATIZADA DE CURRÍCULOS DA PLATAFORMA LATTES PARA EXTRAÇÃO DE INDICADORES ACADÊMICOS E TECNOLÓGICOS

Fernando Sarturi Prass
Franklin Matheus Boijink
Alexandre de Oliveira Zamberlan

DOI 10.22533/at.ed.4461922057

CAPÍTULO 8 96

ANOTAÇÕES SEMÂNTICAS EM REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS: UM ESTUDO DE CASO COM O RI UFBA

Aline Meira Rocha
Lais do Nascimento Salvador
Marlo Vieira dos Santos e Souza

DOI 10.22533/at.ed.4461922058

CAPÍTULO 9 113

CONTEÚDO AUDIOVISUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL DA UNESP/UNIVESP

Dayra Émile Guedes Martínez
José Luís Bizelli

DOI 10.22533/at.ed.4461922059

CAPÍTULO 10 120

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APRENDIZAGEM EM REDE

Daiane de Lourdes Alves
Ângela Cutolo

DOI 10.22533/at.ed.44619220510

CAPÍTULO 11 132

DESAFIOS DA TUTORIA EM EAD E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO

Tamara de Lima
Lorayne de Freitas Santos

DOI 10.22533/at.ed.44619220511

CAPÍTULO 12 143

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO – VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM A METODOLOGIA ATIVA

Reyla Rodrigues Ribeiro
Levy Silva Ribeiro
Bruno Bernardes de Menezes
Raquel Aparecida Souza

DOI 10.22533/at.ed.44619220512

CAPÍTULO 13 154

MATHQUIZ: UM JOGO EDUCATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS

José Marcelo Silva Santiago
Monck Charles Nunes De Albuquerque
Francisco Ranulfo Freitas Martins Junior
Fernanda Kécia De Almeida
Yuri Soares De Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.44619220513

CAPÍTULO 14 165

A MÍDIA COMO VERTENTE INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA

Sebastião Jacinto dos Santos
João Clemente de Souza Neto
Marcos Júlio Sergi

DOI 10.22533/at.ed.44619220514

CAPÍTULO 15 180

EDUCAÇÃO VISUAL: DESENVOLVIMENTO GRÁFICO DE FASCÍCULOS COM CONTEÚDO DIDÁTICO

Caroline de Cerqueira Medeiros
Fabiola Arantes de Moraes

DOI 10.22533/at.ed.44619220515

CAPÍTULO 16 194

CULTURA VISUAL E IDENTIDADE DOS ALUNOS DO CAP-UERJ

Christiane de Faria Pereira Arcuri

DOI 10.22533/at.ed.44619220516

CAPÍTULO 17 205

JUVENTUDES INTERIORANAS: ESTUDANTES DE PUBLICIDADE E SUAS MANEIRAS DE COMUNICAR

Renata Valeria Calixto de Toledo

DOI 10.22533/at.ed.44619220517

CAPÍTULO 18 215

FARTURA TRAZ ALEGRIA! O FUNK OSTENTAÇÃO E AS SUBJETIVIDADES JOVENS

Juliana Ribeiro de Vargas

DOI 10.22533/at.ed.44619220518

CAPÍTULO 19 227

REPRESENTATIVIDADE E GÊNERO NAS PRODUÇÕES MIDIÁTICAS: DILEMAS E APROXIMAÇÕES

Ariana Grzegozeski Schneider
Márcio Giusti Trevisol

DOI 10.22533/at.ed.44619220519

CAPÍTULO 20 238

A AUTOACEITAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE A PARTIR DE UM CASO REAL

Bruno Filipe Griebeler

DOI 10.22533/at.ed.44619220520

CAPÍTULO 21	254
A PERFORMANCE ENQUANTO FLUXO DE COMUNICAÇÃO NA MODA	
Antonio Cimadevila Ione Maria Bentz	
DOI 10.22533/at.ed.44619220521	
CAPÍTULO 22	266
A MIDDLEWARE PERSPECTIVE FOR INTEGRATING GINGA-NCL APPLICATIONS WITH THE INTERNET OF THINGS	
Danne Makleyston Gomes Pereira Francisco José da Silva e Silva Carlos de Salles Soares Neto Álan Lívio Vasconcelos Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.44619220522	
CAPÍTULO 23	280
UMA ABORDAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE DESEMPENHO DO RECONHECIMENTO OFF-LINE DE VOZ CONTÍNUO	
Lucas Debatin Aluizio Haendchen Filho Rudimar Luís Scaranto Dazzi	
DOI 10.22533/at.ed.44619220523	
CAPÍTULO 24	297
INVESTIGAÇÃO ONTOLÓGICA DA OBRA DE ARTE DIGITAL: LINGUAGEM UBÍQUA, MODELO DE DOMÍNIO E PROGRAMAÇÃO VOLTADA PARA AS ARTES VISUAIS	
Teófilo Augusto da Silva Claudio de Castro Coutinho Filho Carlos Tiago Machel da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44619220524	
CAPÍTULO 25	306
A INFLUÊNCIA DA TRIDIMENSIONALIDADE NA NARRATIVA ANIMADA: <i>FROZEN</i> E O USO DA ESTEREOSCOPIA	
Paula Poiet Sampedro Danilo César Granatto Leonardo Antonio de Andrade Antonio Henrique Garcia Vieira Carolina Lourenço Reimberg de Andrade Felipe Contartesi	
DOI 10.22533/at.ed.44619220525	
CAPÍTULO 26	317
UMA NARRATIVA PROCEDURAL DENTRO DO UNIVERSO FICCIONAL DA DC COMICS	
Leonardo Antonio de Andrade Felipe Contartesi Antonio Henrique Garcia Vieira Carolina Lourenço Reimberg de Andrade Paula Poiet Sampedro Danilo César Granatto	
DOI 10.22533/at.ed.44619220526	

CAPÍTULO 27	332
FINAL FANTASY XV: A NOVA APOSTA MULTIPLATAFORMA DA FRANQUIA	
Maria Tereza Batista Borges Mirna Tonus	
DOI 10.22533/at.ed.44619220527	
CAPÍTULO 28	339
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM JOGOS VIRTUAIS: UM ESTUDO SOBRE CORPO E ESTRATÉGIA NO JOGO <i>LEAGUE OF LEGENDS</i>	
Cíntia Oliveira Demaria Márcia Stengel Valéria Freire de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.44619220528	
CAPÍTULO 29	352
GAMEPÓLITAN: UMA ANÁLISE DAS OPORTUNIDADES DE COMUNICAÇÃO, UTILIZANDO-SE DO E-SPORT COMO FERRAMENTA DE ENGAJAMENTO	
Luana Britto Silva Vieira Marta Cardoso de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.44619220529	
CAPÍTULO 30	368
MÍDIAS DIGITAIS E O SITE DO COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL	
Carlos Augusto Tavares Junior	
DOI 10.22533/at.ed.44619220530	
CAPÍTULO 31	410
HOMOGENEIDADE E ENDOGENIA NOS INTERESSES DE JORNALISTAS DESCONECTAM VALOR NOTÍCIA E POPULAÇÃO	
Ana Maria Brambilla	
DOI 10.22533/at.ed.44619220531	
CAPÍTULO 32	425
O ENQUADRAMENTO DO <i>IMPEACHMENT</i> DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF (PT) NAS REVISTAS <i>VEJA</i> E <i>CARTA CAPITAL</i>	
Carla Montuori Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44619220532	
CAPÍTULO 33	437
PARTICIPAÇÃO E MÍDIA: UM DEBATE SOBRE A HEGEMONIA DISCURSIVA DO CAPITALISMO	
Michele Luciane Blind de Moraes Tulainy Parisotto	
DOI 10.22533/at.ed.44619220533	
CAPÍTULO 34	449
REPRESENTAÇÕES SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTÁRIO <i>O ACRE EXISTE</i>	
Daya de Kassia Pinheiro Campos Francielle Maria Modesto Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.44619220534	

CAPÍTULO 35 459

PARÂMETROS DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO RADIOFÔNICO SOBRE SAÚDE PARA CRIANÇAS DE SEIS A DEZ ANOS

[Diana Diniz de Jesus](#)

[Daniela Pereira Bochembuzo](#)

DOI 10.22533/at.ed.44619220535

CAPÍTULO 36 473

SOCIEDADE CIVIL ATIVA NA MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES DO MERCADO PUBLICITÁRIO COM O PÚBLICO INFANTIL

[Marcos José Zablonsky](#)

[Natally Navarro Encinas Ferreira](#)

DOI 10.22533/at.ed.44619220536

SOBRE A ORGANIZADORA..... 490

OS PRIMEIROS PASSOS DO MUSEU DE GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (MuGEO): HISTÓRICO E ACERVO

Lena Simone Barata Souza

Ezequias Nogueira Guimarães

Museu de Geociências, D^{pto.} de Geologia,

Universidade Federal de Roraima

Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Bairro Aeroporto,

693140-000 Boa Vista, RR, Brasil

E-mails: lenabarata@yahoo.com.br; ezequias_
guimarães@hotmail.com

RESUMO: Os museus podem e devem ser ditos como lugares de reprodução e que resguardam objetos que demonstram algum tipo de cultura ou que contem parte da história. Chamar atenção sobre a existência de um museu para a sociedade não é tarefa fácil, ainda mais quando nos deparamos com poucas ou quase nenhuma informação acerca daquilo que se pretender expor. Logo, transformar o Museu de Geociências da Universidade Federal de Roraima em um museu de referência no estado de Roraima, está sendo um grande desafio, mas a construção da ideia de aproximar os alunos à ciência é algo memorável. A organização sistemática do acervo de minerais, rochas e fósseis, e criação de um banco de dados do museu, além de disseminar informações sobre o curso de Geologia entre crianças, adolescentes e adultos do Estado, aproximará a população roraimense da universidade, informando a comunidade a partir de exposições de mostras

permanentes e não permanentes sobre a importância do museu e da mineralogia para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Minerais, Ensino, Geociências.

FIRST STEPS OF THE MUSEUM OF GEOSCIENCES FROM FEDERAL UNIVERSITY AT RORAIMA (MUGEO): BRIEF HISTORY AND COLLECTION

ABSTRACT: Museums can be and should be said as places for reproduction of the history by means of objects that possesses some attached culture. The necessary attention of the society to the existence of a museum at any place is not an easy task, yet there is little or no information is available about what is exposed. So, the transformation of the Museum of Geosciences of the Federal University at the State of Roraima into a real museum has been a challenge in which the realize for linking student and science is the reward. The systematic organization of the collection of minerals, rocks and fossils, and the creation of a database of this museum will be a point of connection to the population of the State of Roraima. The museum will diffuse information about Geology and other Earth sciences to the people, leading to a most closed relation between them and the Federal University at the State of Roraima. The means to reach these

objectives will be the exposition of permanent and not permanent collections.

KEYWORDS: Minerals, Education, Earth Science.

1 | INTRODUÇÃO

Imaginar os museus como lugares de reprodução que resguardam objetos, que se revelam em sinais de autoridade, parte de uma cultura particular (HEIZER, 2006). No Brasil, o movimento de criação dos museus de ciência não tem sido o foco de investigações de historiadores da ciência, a despeito de estudos evidenciarem a rica contribuição dos museus para a consolidação das ciências naturais no país (VALENTE; CAZELLI; ALVES, 2005). Em 1950 o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), criado por sugestão da Unesco, inicia suas atividades, marcando a inovação do ensino de ciências e o fortalecimento do ensino experimental.

É obrigação dos museus pensar a preservação do seu acervo de modo a fazer com que o conjunto (Pesquisa, Comunicação e Preservação) seja conseguida. Muitas são as ações que se desenvolve para gestão e controle do acervo: organizar, documentar, recuperar, interpretar e disponibilizar são etapas fundamentais para o tratamento da informação dos objetos museológicos. Há um enorme campo de trabalho a ser explorado para a organização da memória institucional das Universidades Públicas Brasileiras. É claro que cabe àquelas instituições, elaboradoras e difusoras do conhecimento, cuidar por esses documentos, já que eles são indispensáveis para a construção, conhecimento e desenvolvimento da História e da Pesquisa no país (TEXEIRA, 2014).

O uso de museus de várias instituições ligadas a geociências constitui importantes ferramentas para o ensino e pesquisa. Isso possibilita a alunos e visitantes adquirir informações e uma compreensão dos conhecimentos, por exemplo, dos minerais dos museus. Sendo assim, a catalogação e criação de banco de dados de museus devem ser realizados, afim de que o mesmo possa ser utilizado de maneira didática e contribua para difusão das geociências.

A mineralogia é de fundamental importância para a sociedade em geral, pois insumos minerais podem ser encontrados em diversos objetos usados em nosso dia a dia. O conhecimento das propriedades e aplicações é de fundamental importância para alunos de geociências. O discente precisa saber descrever e interpretar as propriedades físicas (macro e microscópicas) e químicas do mineral, além de sua estrutura cristalina (cristalográficas) (DANA, 1984; BRANCO, 1987; FLEISCHER, MANDARINO, 1991).

A catalogação de acervo de minerais esta baseada nas propriedades ou características pelas quais um mineral pode ser reconhecido ou identificado, variando de simples e óbvios em uns, e aqueles que só podem ser detectados por equipamentos especiais (MENEZES, 2015). Assim buscam-se ferramentas que possam identificar e

catalogar os minerais com base nos aprovados pela Comissão de Novos Minerais e Nome de Minerais (CNMMN) da Associação Mineralógica Internacional (IMA).

No reconhecimento de um mineral, as propriedades e as características físicas comuns são prontamente reconhecíveis, não se necessita de laboratório com equipamentos sofisticados, embora as tabelas que dão ênfase aos ensaios químicos sejam muitos mais satisfatórios e completas (MENEZES, 2015). Atualmente, diversos trabalhos (MACHADO; ATENCIO; ROCHA-CAMPOS, 1993; YASSUDA, 2009, SOUZA; GUIMARÃES, 2018; SOUZA; GUIMARÃES; SILVA (*no prelo*) têm versado sobre a catalogação de amostras de minerais e rochas para construção de um acervo, não apenas em museus, mas também em suas próprias instituições de ensino, trazendo resultados satisfatórios para a propagação da aprendizagem (COUTO et al. 2016). Assim é pretendido fazer uma organização sistemática do acervo de minerais e criação de um banco de dados do Museu de Geociências/Instituto de Geociências/ Departamento de Geologia/ Universidade Federal de Roraima (Figura 1).

Atualmente, o Museu de Geociências passou a ser nomeado de MuGEO e conta com aproximadamente 203 amostras de minerais, que foram obtidas por doações de outras instituições e com minerais encontrados no estado de Roraima (região norte brasileira). Conta com grandes quantidades de minerais de quartzo, enxofre nativo e micas. O estudo desenvolvido fará uso das descrições das propriedades físicas (macroscópicas e cristalográficas). Este visa à organização de um museu didático no Instituto de Geociências, para que se possa difundir o ensino das Geociências no Estado, tanto para alunos quanto para a sociedade e, em especial, informar a população sobre sua importância a partir de exposição de mostras de minerais e/ou rochas permanentes.

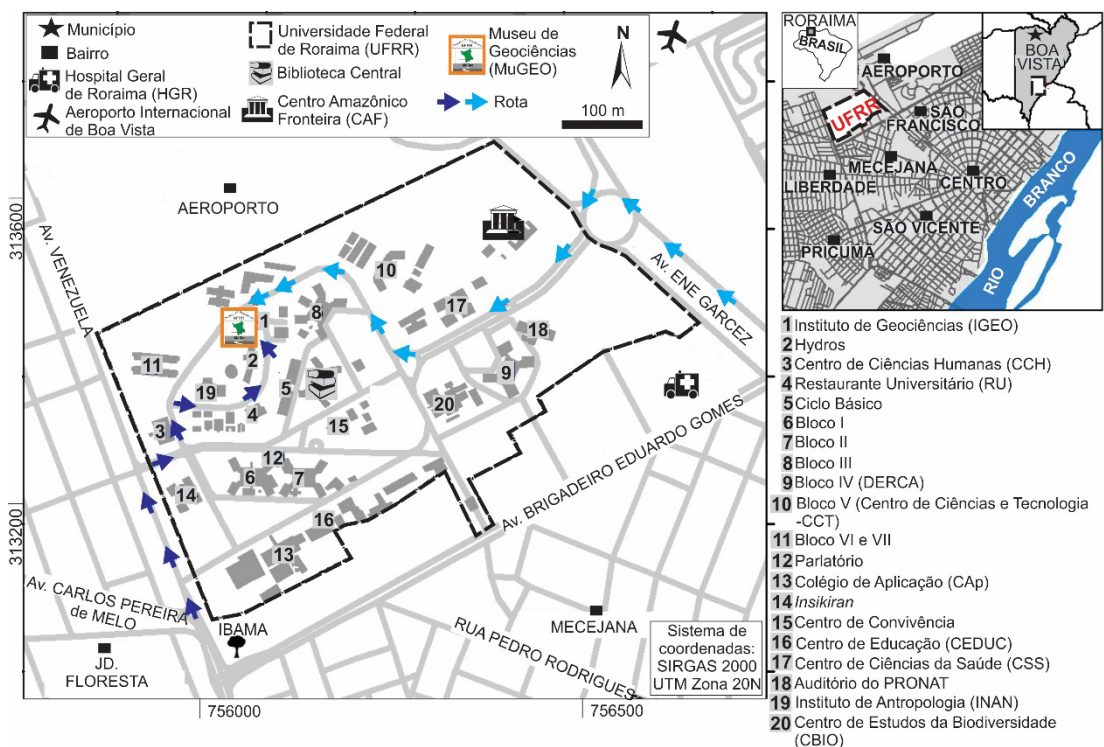


Figura 1. Mapa de localização do Museu de Geociências (MuGEO).

2 | METODOLOGIA

I. Pesquisa bibliográfica.

II. Catalogação e descrição macroscópica dos minerais. Para descrição das propriedades físicas a base utilizada vem do livro intitulado “Manual de Mineralogia” (DANA, 1984; MENEZES, 2015).

III. Utilização da mídia eletrônica para divulgação da história, acervo de espécimes de minerais, rochas e fósseis, atividades e oficinas do Museu de Geociências da UFRR.

3 | RESULTADOS

3.1 História do Museu de Geociências da UFRR

O primeiro passo de trabalho conferiu buscar informações sobre a história do Museu, sendo este enumerado e adaptado abaixo (UFRR, 2017, SOUZA; GUIMARÃES, 2018; SOUZA; GUIMARÃES; SILVA, 2019 *no prelo*).

PASSO 1

A ideia do museu remonta desde a criação do curso de graduação bacharelado em Geologia no estado de Roraima, ainda na época da implantação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 1985. O regimento da universidade já previa a criação do Instituto de Geociências (IGeo) o qual abrigaria o curso de Geologia e consequentemente o Museu. Todavia essa ideia ficou no papel por muitos anos e foi somente com a chegada dos primeiros geólogos a UFRR, em 1993, para atender o curso de licenciatura em Geografia implementado em 1990, que se começou de fato a cogitar na criação do referido curso de Geologia.

PASSO 2

O primeiro passo para a construção do IGeo foi a extinção em 1993 do departamento de História e Geografia, e criação do Instituto de Geociências e do Departamento de Geociências o qual passou a ser o responsável pelo curso. Entretanto, em decorrência de mudanças administrativas, o instituto foi extinto e o curso de Geografia foi incorporado ao Centro de Ciências Sociais e Geociências o que acabou impedindo o andamento das atividades rumo à criação do curso de geologia.

A saída e retorno dos docentes com formação em geologia de programas de qualificação em nível de doutorado, teve início um processo de mudança, pois isso permitiu que estes docentes comesçassem de fato a se envolver com atividades de pesquisa, extensão, e ensino de pós-graduação, conseguindo recursos financeiros e apoio da UFRR para desenvolver a geociências;

PASSO 3

No de 2004 foi recriado (recomposto) o IGeo, composto pelos departamentos de Geologia (DEGEO) e Geografia. A partir de 2006 o instituto passou a contar com prédio próprio. Neste mesmo ano foi criado e inaugurado o Núcleo de Pesquisas Energéticas (NUPENERG) que conta com diversos laboratórios voltados às geociências (Laminação, Mineralogia, Sedimentologia e Laboratório de Geofísica, Meio Ambiente e Energia), e ao qual todos os docentes do departamento de Geologia estão ligados, como coordenadores de laboratório e pesquisadores.

PASSO 4

O ano de 2006 é marcado também pela aprovação de um grande convênio do IGeo junto a PETROBRAS Ambiental relacionado a conservação de águas. A partir desse convênio foi erguido o prédio do HYDROS com 864 m², com espaço físico para abrigar salas de aula e de professores, laboratórios e oficinas voltados às ciências e a educação ambiental. Esse intercâmbio ampliou consideravelmente as possibilidades de pesquisa e ensino das geociências e, conseqüentemente, permitiu o pleno funcionamento do curso de Geologia na UFRR.

PASSO 5

A partir da inauguração do prédio do HYDROS no ano de 2009 o curso de Geologia conseguiu ter a infraestrutura necessária para disponibilizar uma sala de aula para uso comum de diversas disciplinas, como Mineralogia e Paleontologia (curso de Geologia) e Cartografia (curso de Geografia). Essa sala de ensino mais tarde ficou restrita a uso das disciplinas do curso de Geologia (Mineralogia I e Geologia Geral), passando a contar com uma coleção de amostras (alguns minerais, rochas e fósseis) para uso didático o que culminou na criação do Museu. Contando com espaço próprio, o Museu recebeu doações de alguns professores do IGeo de espécimes minerais, rochas, fósseis e mobília, como por exemplo, dos doutores Carlos Sander, Elizete C. Holanda, Fábio L. Wankler, Stélio S. Tavares Junior, Vladimir de Souza e Ma. Cristina B. Rivera. Esta última foi a primeira coordenadora do Museu no ano de 2009 e responsável pelas duas disciplinas na época (Mineralogia I e Geologia Geral).

PASSO 6

Com a saída da professora Ma. Cristina B. Rivera no ano de 2012, o Museu passou a ser coordenado por todos os professores do DEGEO até o ano de 2014, quando assume a professora Dra. Lena S. Barata Souza, e junto ao discente, Vinícius de Oliveira, aluno do curso de geologia e monitor das disciplinas Geologia Geral para Geologia e Sedimentologia, fora dado início ao o processo de identificação de todo os objetos (minerais, rochas, mobílias, mapas), resultando na criação de um banco de dados eletrônico que se planeja, tão logo, disponibilizá-lo.

PASSO 7

A chuva catastrófica ocorrida no dia 26/08/2016 na cidade de Boa Vista/RR destruiu toda a infraestrutura do prédio HYDROS, conseqüentemente, a do Museu, perdendo-se toda a organização física feita. Este foi realocado temporariamente para o bloco 7/sala 701/UFRR, ocupando uma área de aproximadamente 50m². O cumprimento de suas funções, como Museu, conta com uma pequena coleção didática de rochas e minerais e material paleontológico, estando sempre aberto a doações.

PASSO 8

Em 2017 ocorre a reorganização das atividades com o auxílio do discente do curso de geologia, Elieltom Sousa da Silva, bolsista PROQUALIFICA/UFRR, iniciando-se o processo de identificação das amostras de minerais e rochas. Neste ano fora aprovado o primeiro projeto de Iniciação Científica (IC) junto a UFRR e fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “**Organização do acervo de minerais do museu de Geociências/UFRR**” contando como orientadora a atual coordenadora do Museu e desenvolvido pelo discente, Ezequias Nogueira Guimarães, do curso de Geologia. Até este ano o Museu funcionou basicamente como litoteca e ambiente de estudo dos alunos do curso de Geologia (Figura 2).

PASSO 9

Em 2018 o prédio do HYDROS retorna as suas atividades, portanto, as do Museu, ocupando a sala 1 com área de aproximadamente 50m². A partir desse ano começou a funcionar propriamente como Museu, passando a ser nomeado de Museu de Geociências da UFRR (MuGEO), iniciando abertura ao público:

- No mês de maio, alunos do 6º. ano/ensino fundamental e sua professora de matemática, Márcia Gil, do Instituto Batista de Roraima para primeira visita (Figuras 3A-B);
- No mês de setembro, alunos do 7º. ano/ensino fundamental e sua professora de geografia, Aline Perdiz, do colégio particular Claretiano para visita da 1ª. Mostra Temporária **“Conhecendo os Minerais”** (Figuras 3C-D);
- No mês de outubro participa do evento **“Dia C da Ciência - Ciência redução das desigualdades”** promovido pela UFRR, tendo como temática **“Museu de Geociências da UFRR (MuGEO): difundir a ciência na comunidade roraimense”**, recendo alunos do 2º. ano/ensino médio de duas escolas públicas boa-vistense para visita da 1ª. Mostra Temporária (Figuras 4A-B) e participação na palestra **“Lixões em Roraima”** proferida pela Dra. Lena Barata (coordenadora do MuGEO) (Figura 4C).

O ano 2018 é marcado ainda pela aprovação do segundo projeto de IC com o título **“Uso integrado do ecodesing na construção de móveis para o desenvolvimento socioambiental do Museu de Geociências/UFRR”** sob orientação da coordenadora do Museu e desenvolvido pelo aluno do curso de Geologia, Dennyson de Carvalho Braga.

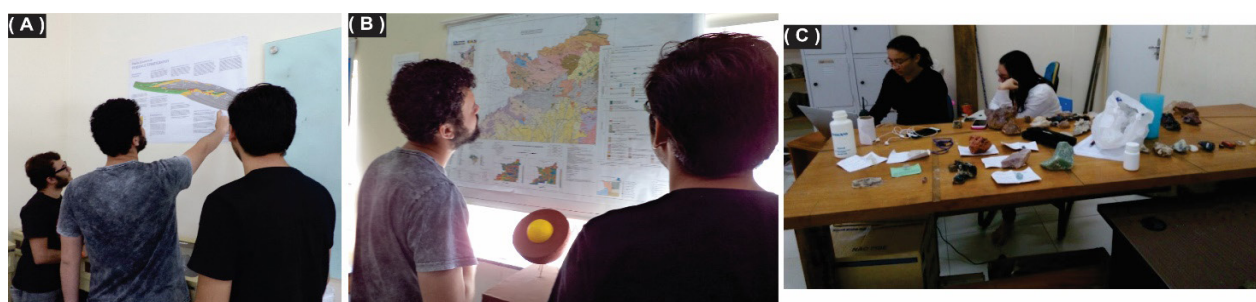


Figura 2. Operacionalidade do MuGEO. (A) e (B) Discentes do curso de Geologia/UFRR estudando. (C) Alunas do curso de Geologia/UFRR contribuindo no processo de catalogação de espécimes minerais.

Fonte: Fotos: Lena Barata e Ezequias N. Guimarães (2017).



Figura 3. Abertura do MuGEO ao público nos meses de maio e setembro de 2018. (A) e (B) Alunos do 6º. ano/ensino fundamental do Instituto Batista de Roraima na primeira visitação. (C) e (D) Alunos do 7º. ano/ensino fundamental do colégio particular Claretiano visitando a exposição da 1ª. Mostra Temporária **“Conhecendo os Minerais”**.

Fonte: Fotos: Liuvanderson A. Sarmiento (2018).



Figura 4. O MuGEO participando do evento **“Dia C da Ciência - Ciência redução das desigualdades”** promovido pela UFRR em 2018. (A) e (B) Alunos do 2º. ano/ensino médio de escolas públicas da capital Boa Vista/RR visitando a exposição da 1ª. Mostra Temporária **“Conhecendo os Minerais”**. (C) Alunos do 2º. ano/ensino médio de escolas públicas da capital Boa Vista/RR, assistindo a palestra **“Lixões em Roraima”**.

Fonte: Fotos: Clínia S. Santana e João A. Nascimento (2018).

3.2 Conjuntura atual do MuGEO

A primeira fase da pesquisa foi à leitura da bibliografia disponível, a fim de ter-se uma base para a execução do trabalho. Entretanto, essa busca se mostrou infrutífera, tendo em vista que há poucos trabalhos como esses realizados no Brasil e com publicações disponíveis na internet. Ressalta-se que por conta disso a próxima etapa do trabalho será uma busca nas principais bibliotecas públicas do Estado, as bibliotecas da Universidade Estadual de Roraima (UERR), Instituto Federal de Roraima (IFRR) e Palácio da Cultura informações acerca da história e do papel dos minerais existentes no Estado de Roraima.

Os minerais existentes no MuGEO já haviam sido catalogados, anteriormente, por alunos do curso de Geologia através de projetos de monitoria e extensão universitária (anos de 2014 e 2016). Entretanto, durante a primeira fase do trabalho em apreço essa classificação foi revisada, corrigida e expandida. O acervo possui 198 amostras, outrora classificadas mais 9 novas amostradas provenientes de doações que foram agora classificadas e incorporadas ao acervo. Dessa forma, atualmente tem 207 minerais. Além disso, a classificação foi refinada e dividida em duas partes: (a) contempla as propriedades físicas dos minerais, realizada a partir do referencial teórico levantado durante o trabalho; e (b) classificação química. Ambas as classificações podem ser consultadas no banco de dados do Museu. Após essa disposição foi realizada a 1ª. Mostra Temporária **“Conhecendo os Minerais”**, conforme mencionado anteriormente, bem como a classificação do material fossilífero existente.

O ano de 2018 foi marcado pela inserção do MuGEO na mídia eletrônica com a criação de uma página no *Facebook* (Museu de Geologia da UFRR) contando até o presente momento com quase 2.000 seguidores, e *e-mail* < mugeo.ufr@gmail.com

> para divulgação de suas atividades atuais e futuras, bem como material informativo sobre a história e funcionamento. Para melhor divulgação também foi criado uma marca (Figura 5).

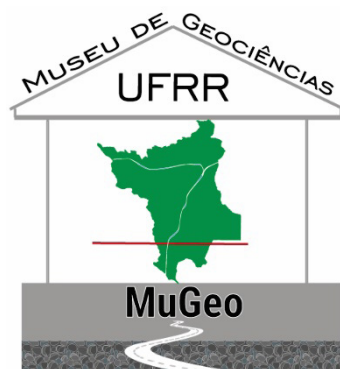


Figura 5. Marca do Museu de Geociências da UFRR.

Fonte: *designer* Larissa Thainá Barata Souza.

3.3 Amostragem preliminar do acervo do MuGEO

O processo de identificação dos minerais foi realizado pintando-se uma pequena parte do mineral com tinta acrílica branca e posteriormente escrevendo o número catalogado da amostra. O código adotado para classificação foram as letras MM que significam; respectivamente; Museu e Mineral; mais a Classe do Mineral e seu número correspondente na coleção. (Tabela 1).

CÓDIGO	CLASSE
MMEN01	Elemento Nativo
MMOH12	Óxido e Hidróxido
MMHL156	Haleto
MMFF207	e Fosfato
MMCB21	Carbonato
MMSA57	Sulfato
MMSE184	Sulfeto
MMT28	Silicatos
MMSL46	(Tectossilicato
MMFS117	Filossicato
MMCS133	Ciclossilicato
MMNS135	Nesossilicato)

Tabela 1. Sistemática da classificação dos minerais.

No acervo foram reconhecidos 35 espécimes minerais e outros dois mineralóides, compostos sem estrutura ordenada e por isso considerado amorfo (opala e vidro vulcânico). Faz parte ainda, principalmente, amostras de quartzo e suas variedades, além de geodos e drusas. De maneira geral, os espécimes descritos neste trabalho estão discriminados na tabela 2.

NOME DA ESPÉCIE MINERAL	QUANTIDADE
Quartzo	37
Quartzo leitoso	8
Quartzo fumê	6
Quartzo prásio	1
Quartzo lilás (ametista)	22
Muscovita	18
Enxofre Nativo	11
Gipsita	11
Hematita	11
Calcita	7
Psilomelana	7
Biotita	6
Especularita	6
Ortoclásio	6
Schorlita	6
Ágata	5
Berilo (Água Marinha)	4
Malaquita	4
Jaspe	4
Galena	4
Calcopirita	2
Cianita	2
Magnetita	2
Natrólita	2
Apatita	1
Calcita laranja	1
Lepdolitita	1
Microclina	1
Molibdenita	1
Ônix	1
Pirita	1
Talco	1
Topázio	1
Vivianita	1

Tabela 2. Relação dos espécimes minerais do MuGEO.

Existem cerca de 3.500 mineiras identificados no mundo. Entretanto, menos de 100 espécimes estão entre as mais comuns (NESSÉ, 2000). Tomando como ponto de partida a existência desses 3.500 minerais e avaliando que no total o MuGEO possui 212 amostras de minerais de 35 espécimes diferentes, o acervo de minerais do museu corresponde a 1,0% dos tipos de minerais conhecidos no mundo.

A fim de melhor visualizar estes resultados e facilitar a interpretação dos mesmos, eles foram discriminados segundo a classe (Tabela 3 e Figura 6A) e a subclasse dos

silicatos (Tabela 4 e Figura 6B). A amostragem ocorreu dessa forma porque a classe dos silicatos, mais especificamente a subclasse dos tectossilicatos é a mais abundante na superfície da Terra.

CLASSE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM (%)
Silicato	124	61,1
Óxido	23	11,3
Elemento Nativo	11	5,4
Carbonato	12	5,9
Sulfato	10	4,9
Sulfeto	7	3,4
Amorfo	7	3,4
Não Identificado	6	3,0
Haleto	3	1,5
TOTAL	203	100

Tabela. 3. Amostragem dos minerais do MuGEO segundo a classe.

SUBCLASSE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM (%)
Tectossilicato	92	74,2
Filossilicato	20	16,1
Ciclossilicato	9	7,3
Nesosilicato	3	2,4
Inossilicato	0	0
Sorossilicato	0	0
TOTAL	124	100

Tabela. 4. Amostragem dos minerais do MuGEO segundo a subclasse.

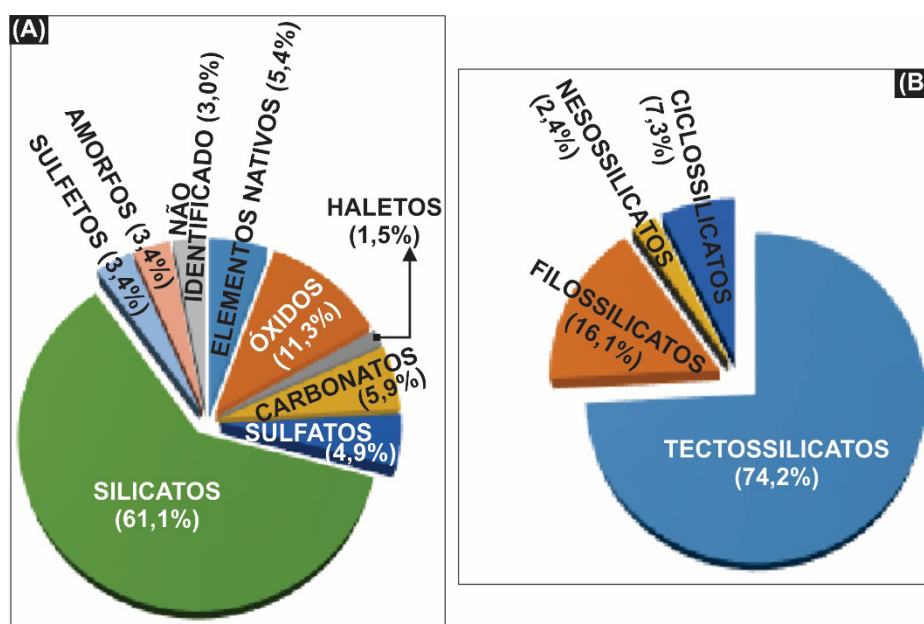


Figura 6. Gráficos da amostragem dos minerais do MuGEO. (A) Classe. (B) Subclasse.

Apesar da baixa porcentagem é completamente aceitável esse tipo de resultado.

Como dito, anteriormente, menos de 100 espécimes minerais estão entre as mais comuns e apenas aproximadamente 30 destes espécimes estão entre o reduzido conjunto de minerais formadores de rochas. Sendo assim, é passível de se afirmar que o MuGEO possui em seu acervo amostras dos principais minerais formadores de rochas e também dos mais comuns na crosta terrestre (Figura 7).



Figura 7. Acervo de minerais do MuGEO: classe e subclasse.

Fonte: Fotos: Lena Barata (2017).

Os fósseis que se encontram no MuGEO foram doados pelo professor Dr. Vladimir de Souza, constituindo uma coleção única, possivelmente, proveniente da Ilha de Margarita/Venezuela. Esses materiais pertencem aos filos cnidários, equinodermos, moluscos e artrópode. Todos são espécimes de invertebrados marinhos provavelmente cenozoicos. De forma mais simples, constitui-se de corais, estrela-do-mar, ouriço-do-mar, bivalves e cracas com exemplos de ocorrências em rochas de localidades no Brasil (Figura 8). Além disso, o museu ainda conta com exemplares de lenhos fossilizados da Bacia do Tacutu doados pela prof. Dra. Elizete. C. Holanda, município de Bonfim/RR, datados do cretáceo (OLIVEIRA, 2017) (Figura 9).



Figura 8. Acervo de espécimes de invertebrados fósseis do MuGEO.

Fonte: Fotos: Lena Barata (2017).



Figura 9. Exemplo de fósseis de vegetal no acervo do MuGEO.

Fonte: Fotos: Lena Barata (2017).

Por último, mas não menos importante, tem-se as amostras de rochas, cuja simbologia adotada faz menção as letras MR (Museu e Rocha) e mais o ambiente de formação, e seu número no acervo, tendo um percentual das rochas sedimentares (39%), ígneas (36%) e metamórficas (25%) (Figura 10). Dentre as rochas ígneas as vulcânicas somam 60% e as plutônicas (40%). Conta-se ainda com réplica em gesso de fósseis e madeira de estruturas cristalinas dos minerais, maquetes geológicas e experimentos (Figuras 11A-E).



Figura 10. Exemplos de rochas pertencentes ao MuGEO.

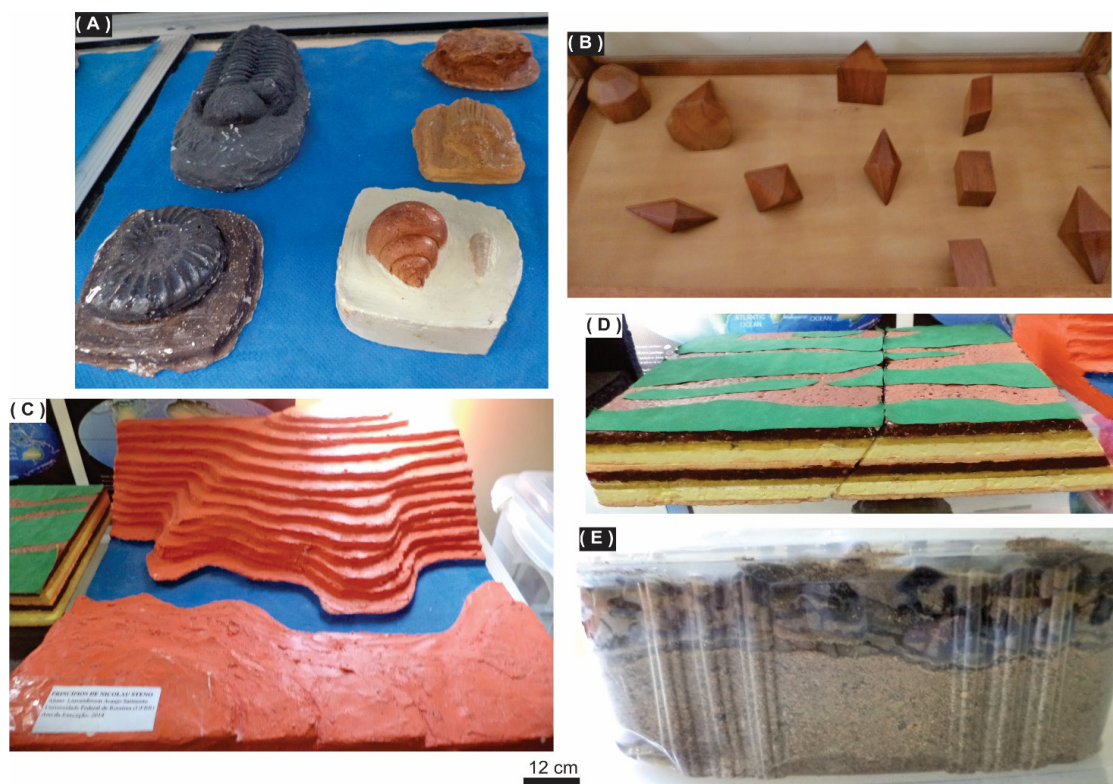


Figura 11. Exemplificação do acervo do MuGEO. (A) Réplicas em gesso de fósseis. (B) Réplicas em madeira de estruturas cristalinas de minerais. (C) Maquete em isopor e gesso retratando os princípios de Nicolau Steno, elaborada pelo discente, Liuvanderson A. Sarmento, do curso de Geologia/UFRR. (D) Maquete em isopor simulando a movimentação de blocos

rochosos (falhas normal, inversa e transcorrente) confeccionada pelo aluno, João V. G. dos Santos, do curso de Geologia/UFRR. (E) Experimento demonstrando o comportamento e a deposição de camadas de acordo como o tamanho do grão (grãos finos na base e grossos no topo), este desenvolvido por discentes do curso de Geografia/UFRR na disciplina Geologia Geral para Geografia no ano de 2016.

4 | CONCLUSÃO

Os primeiros passos em se transformar o Museu de Geociências da UFRR (MuGEO) em Museu, começa a ser configurado, visto a criação do banco de dados dos minerais encontrados no museu, facilitando a pesquisa do aluno e professor no que tange a nome, características macroscópicas e sistemas cristalinos.

É válido mencionar que se começou a produzir um jogo sobre os minerais focando no sistema cristalino, sendo este um dos maiores problemas encontrados pelos alunos do curso de Geologia na hora de classificar os minerais. Logo, ter-se-á mais uma outra ferramenta de ensino disposto para melhor aprendizado pelo aluno. Além desse jogo, está sendo confeccionado um outro sobre as ocorrências de minerais no Brasil, este mais voltado aos estudantes secundarista das escolas públicas e privadas no município de Boa Vista/RR.

O interesse mineral no estado de Roraima ultrapassa o âmbito meramente econômico. A atividade garimpeira intensificou a colonização do território roraimense e foi protagonista na demarcação das fronteiras do território brasileiro no extremo norte. Sendo assim, a extração mineral em Roraima teve imensa contribuição social para a região, prova disso, é o Monumento aos Garimpeiros na Praça do Centro Cívico, umas das áreas visitadas por turistas na capital Boa Vista. Assim, ter um museu que trate sobre essa temática alavancará a aproximação da comunidade roraimense a Universidade Federal de Roraima.

5 | AGRADECIMENTO

Ao estudante de graduação, Álvaro dos Anjos da Silva, do curso de Geologia/UFRR (*in memoriam*). Ao Museu de Geociências da Universidade Federal de Roraima.

REFERÊNCIAS

BRANCO, P. M. **Dicionário de Mineralogia**. Porto Alegre, Sagra, 1987. 362p.

COUTO, J. F.; Santos, M. M.; Cordeiro, E. A., Couto, L. F.; Francisco, L. C.; Reis, S. R. Organização do acervo de minerais e rochas do Museu de Minerais de Mineralogia. **Geonomos**, v. 24, n. 2, p. 135-139, 2016.

DANA, H. **Manual de Mineralogia**. 9 ed. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1984. 643p.

FLEISCHER, M.; MANDARINO, J. A. **Glossary of Mineral Species**. 6th. Tucson, Mineralogical Record Inc., 1991. 256p.

HEIZER, A. Museus de ciências e tecnologia: Lugares de cultura? **Revista da SBHC**, v. 4, n. 1, p. 55-61, 2006.

MACHADO, D.; ATENCIO, D. A.; ROCHA-CAMPOS, M. L. Informatização do Museu de Geociências. **Bol. IG-USP**, Publ. Esp., v. 16, p. 31-34, 1993.

MENEZES, S. O. **Rochas: manual fácil de estudo e classificação**. Oficina de Texto. São Paulo. 2015. 128p.

OLIVEIRA, A. C. **Fossildiagênese de lenhos da Bacia do Tacutu, Estado de Roraima**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Geologia) - Universidade Federal de Roraima. 2017.

SOUZA, L. S. B.; GUIMARÃES, E. N. Museu de Geociências da Universidade Federal de Roraima: histórico e perspectiva. In: VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA. Campinas/SP. Disponível em: < http://www.ige.unicamp.br/geoscienced2018/wpcontent/uploads/sites/38/2018/10/2018_AnaisEnsinoGEOFinal.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

SOUZA, L. S. B.; GUIMARÃES, E. N.; SILVA, E. S. Estado da arte do Museu de Geociências da Universidade Federal de Roraima. In: R, ARTUR & TAVARES JÚNIO, S. S (Org.): **Roraima 20 anos**. (no prelo).

VALENTE, M. E., CAZELLI, S., ALVES, F. Museus, ciência e educação: novos desafios. **História, Ciências, Saúde**, v. 12 (suplemento), p.183-203, 2005.

TEXEIRA, R. da S. Museu virtual: um novo olhar para a informação e comunicação na museologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v, 19, n. 4, p. 226-238, 2014.

YASSUDA, S. N. **Documentação museológica: uma reflexão sobre o tratamento do objeto no Museu Paulista**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. 123p.

CARTOGRAFÍA DIGITAL INTERACTIVA DE LO PATRIMONIALE: DEL RELATO AL “DATO” Y VICEVERSA

Liliana Fracasso

Universidad Antonio Nariño, Facultad de Artes
Bogotá, Colombia

David Aperador

Universidad Antonio Nariño, Facultad de
Ingeniería
Bogotá, Colombia

Francisco Cabanzo

Universidad El Bosque, Facultad de Creación y
Comunicación
Bogotá, Colombia

RESUMEN: Las prácticas artísticas representan una forma de investigación que admite un tipo de análisis cualitativo basado en historias de vida, imágenes, sonidos y experiencias sensoriales, tanto de investigadores como de participantes. Con ello surgen varias cuestiones asociadas con la gestión de los datos, que pueden ser territoriales, subjetivos o también relativos a las interacciones. La pesquisa que lleva a cabo la Red de lo patrimoniable de Colombia estudia los lugares a partir de las prácticas artísticas y de las realidades geográficas en hábitat popular. En este artículo se presenta un ejercicio de co-creación realizando en Internet a partir del cual se generó un rastreo desde abajo hacia arriba del patrimonio cultural, en contextos geográficos diversos. Los participantes georreferenciaron la información incluyendo registros de las

percepciones, valoraciones estéticas y subjetivas de los lugares. En el artículo se argumenta que es posible utilizar un sistema de información geográfico (SIG) *on-line* para cruzar datos estructurados (territoriales), con datos no estructurados (relatos, percepciones, imaginarios etc.). Se sostiene que el hipertexto y el transmedia asociados al SIG ofrecen la posibilidad de pasar del relato al dato y viceversa y generar un potente medio para comunicar a “ras de suelo” la dimensión material y sobretodo la inmaterial y la escondida del patrimonio cultural vivo. Se apunta a la autenticidad y la veracidad de los procesos de transformación cultural y territorial, asimismo, a la búsqueda de *insight*. El mapeo de lo patrimoniable, gracias a Internet es susceptible de aumentar el número de participante, conformar un *big data*. **PALABRAS-CLAVE:** Hábitat popular, SIG, investigación basada en las artes, patrimonio cultural, educación patrimonial.

RESUMO: As práticas artísticas representam uma forma de pesquisa que suporta um tipo de análise qualitativa baseada em histórias de vida, imagens, sons e experiências sensoriais, tanto dos pesquisadores como dos participantes. Isso levanta várias questões associadas a gestão dos dados, que podem ser territoriais, subjetivos ou também relacionados com as interações. A pesquisa realizada pela Rede do Patrimônio

da Colômbia estuda lugares e realidades geográficas no habitat popular, baseados em práticas artísticas. Este artigo apresenta um exercício de co-criação realizado na Internet, a partir do qual foi gerado de ‘baixo para cima’ um acompanhamento do patrimônio cultural, em diversos contextos geográficos internacionais. Os participantes georreferenciaram as informações incluindo registros das percepções, valorações estéticas e subjetivas dos lugares. O artigo argumenta que é possível utilizar um sistema de informação geográfica (SIG) *on-line* para cruzar dados estruturados (territoriais e não estruturados (histórias, percepções, imaginários, etc.)). Argumenta-se também que o hipertexto, e o transmídia, associados ao SIG oferecem a possibilidade de passar da história para os dados e vice-versa, gerando meios poderosos para comunicar “ao pe di chão” a dimensão material, mais sobretudo a herança cultural imaterial oculta e viva. Si punta a conseguir restaurar a autenticidade e a veracidade dos processos de transformação cultural e territorial; assim como a visualizar, analisar e capturar outros registros na procura do *insight*. Graças à Internet, por meio do mapeamento do patrimônio, e factível um aumento do número de participantes, formando um *big data*, o que representa um verdadeiro desafio para a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Habitat popular, patrimoniável, Sistema de informação geográfica, investigação baseada nas artes, património cultural, educação patrimonial

1 | INTRODUCCIÓN¹

Las prácticas artísticas representan una forma de investigación que admite un tipo de análisis cualitativo basado en las historias de vida, las imágenes, los sonidos y las experiencias sensoriales, tanto de los investigadores como de los participantes (LEAVY, 2009). En una dinámica de arte colaborativo, la comunidad involucrada en la realización de las obras, genera acciones y significados compartidos (DE BRUYNE e GIELEN, 2011) (MUFF, 2014), que se sitúan en contextos geográficos reales y aportan información acerca de los territorios donde tiene lugar dicha forma de arte. Los procesos artísticos colaborativos generan en la investigación una conmixión de datos cuantitativos, cualitativos y procedentes de prácticas artísticas (LEAVY, 2009). Sugieren tópicos y preguntas, proponen contenidos, evocaciones, cartografías artísticas, representaciones y significados políticos, concienciadores y emancipadores, relacionados con los territorios (STEPHENSON e TATE, 2015) (MOUFFE, 2007).

Las prácticas artísticas colaborativas nos ayudan a descubrir valores estéticos, simbólicos o históricos propios del mundo ordinario, significativos para la comunidad (FRACASSO e CABANZO, 2016); (FRACASSO e ORTIZ, 2017), (FRACASSO e ORTIZ, 2018), (CABANZO, FRACASSO e MANCADA, 2018), (AMARAL, 2016) (AMARAL, 2015) (AMARAL, 2009). No obstante, en un ejercicio de definición, reconocimiento y

¹ Este capítulo fue argumento de la ponencia presentada en Goiás en el V SIIMI - Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativa organizado por UFG/Media Lab 9-11 mayo 2018 y publicado en las memorias del evento.

mapeo de los valores patrimoniales, pueden surgir varias inquietudes asociadas al significado y al valor del patrimonio cultural para la gente común, al reconocimiento de la dimensión objetiva de la realidad geográfica de las comunidades portadoras, a la dimensión perceptiva, subjetiva y axiológica del bien patrimonial y finalmente a la dimensión “relacional”, es decir determinada por la conectividad, que deja privada de sentido la cartografía funcional o geográfica (KHANNA, 2016).

El artículo se estructura en cinco apartados, el primero se refiere al contexto, es decir al marco de referencia de una investigación plurianual, que por una parte, estudia lo patrimoniable – es decir el patrimonio integral local en hábitat popular reconocido por sus habitantes- y por otra, la Red de lo patrimoniable y su articulación con otras redes temáticas. En el segundo apartado, se presenta un ejercicio práctico de co-creación de cartografía social digital de lo patrimoniable, un ejemplo de aproximación metodológica a la investigación del patrimonio cultural, que se adentra en la tematica del ambiente tecnológico y las herramientas en red. En el tercer apartado se presentan los resultados del ejercicio de mapeo y su articulación práctica con la investigación. Se concluye destacando las ventajas y desventajas de las herramientas utilizadas.

2 | EL HABITAT POPULAR Y LO PATRIMONIALE EN RED

Experimentar, explorar territorios virtuales y reales, reconocer sistemas ecológicos y sistemas culturales emergentes son puntos importantes de la pesquisa que está llevando a cabo la Red de lo patrimoniable de Colombia. Dicha red-de-hecho, articula unos líderes de los lugares observatorio involucrados en el estudio, las entidades o asociaciones que han venido apoyando la investigación, financiada con recursos internos de la Universidad Antonio Nariño. Tanto en la primera etapa (agosto 2015- julio 2017) como en la segunda, actualmente en curso, han participado la Universidad El Bosque (CO), la Universidad Federal de Goiás -Media/Lab (BR), el Museu Aberto (BR); La Casa Voladora (ES), la Accademia Albertina di Belle Arti di Torino (IT), el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (CO), GIPRI (CO), los colegios San Martín de Porres y El Hato, colectivos y asociaciones que se han venido sumando en el proceso de investigación-creación colaborativo (Smoking Family, Nazari Sound, Latin Fury, Abya Yala, Cohitepa, entre otros). El campo de estudio de la Red de lo patrimoniable es el hábitat popular y el hábitat ancestral contemporáneo, el patrimonio cultural y las prácticas artísticas como metodología de investigación (FRACASSO, 2016) (CABANZO e MONCADA, 2014).

En los lugares observatorio, los datos que describen los valores de contexto son, por una parte, de tipo territorial y ambiental - por ello restituyen una idea de identidad territorial (MAGNAGHI, 1998) - por otra, son de tipo cultural y estético restituyendo una idea de identidad narrativa (TURCO, 2010). En cualquier caso, los ciclos de territorialización representan un factor relevante de conformación, y reconocimiento de las identidades y de los valores patrimoniales, tanto en sus manifestaciones

tangibles como intangibles. Ambos tipos de identidades (territorial y narrativa) aportan a la caracterización y al reconocimiento del paisaje cultural que, en los lugares observatorios del proyecto, está sometido a rápidos procesos de transformación que atentan en contra de la autenticidad y variedad de los lugares.

Actualmente el estudio y la Red de lo patrimoniable buscan consolidar la articulación con otras redes, laboratorios y observatorios temáticos (en una lógica de *spin-off*), que se interesan por la aplicación y el desarrollo de nuevas tecnologías (Media-Lab UFG, Anilla Cultural Latinoamérica y Europa), la educación patrimonial (OEPE y RIEP)² y la gestión de los recursos naturales.

En el territorio de internet propuesto por la Anilla Cultural Latinoamérica Europa³, para el proyecto Museografía en Red (MuRe)⁴, en la sección n. 6 expresamente dedicada a la “Co-creación en Red”, la Red de lo patrimoniable propuso la temática patrimonio y patrimoniable y un ejercicio de cartografía social interactiva.

Tanto la temática como el ejercicio propuesto, se enmarcan en la investigación “*Hábitat popular y creación artística: elaboración de un dispositivo para el análisis de lo patrimoniable en área de borde urbano*” (cod. 2017204), proyecto liderado por la Facultad de Artes de la Universidad Antonio Nariño, con la participación de las Facultades de Ingeniería Ambiental y Psicología de la UAN, en el que participan también la Universidad El Bosque, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Federal de Goiás con el Media Lab. Objetivo de la investigación es generar un prototipo de sistema de análisis complejo, apto para la elaboración de narrativas hipertextuales de un paisaje en transformación en un sector específico de la ciudad de Bogotá, denominado Pardo Rubio y que se encuentra en área de borde urbano, en los Cerros Orientales.

El concepto “patrimoniable”, central en la investigación, se vino definiendo de forma abierta y participativa - dependiendo de los contextos territoriales - ya en una etapa anterior del proyecto. Lo patrimoniable representa una categoría específica, que se aleja de una visión canónica, eurocéntrica y hegemónica de patrimonio cultural (MARTÍN BARBERO, 1998a) (MARTÍN-BARBERO, 1998b) (MARTÍN-BARBERO, 2002) (MARTÍN-BARBERO, 2006) (MARTÍN BARBERO, 2008) (MARTÍN BARBERO, 2010) ya que eleva a valor patrimonial lo que sus habitantes, desde la subjetividad, las prácticas sociales y artísticas, asimismo la peculiaridad de los hábitats, reconocen como tal.

Lo patrimoniable supone una dimensión utópica, muy cercana a la utopía concreta, que hace referencia al principio esperanza del filósofo Ernst Bloch, y que comparte

2 La OEPE (Observatorio de Educación patrimonial de España) y de la RIEP (Red internacional de Educación patrimonial, coordinación de Brasil) aportaron desde, respectivamente, las teorías de educación patrimonial (FONTAL MERILLAS, 2016) (FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS, *et al.*, 2018) y el museo abierto, la cartografía y los territorios poéticos (Amaral, 2009; 2015).

3 Anilla Cultural Latinoamérica Europa es una red que nace por iniciativa de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona (CCCB)

4 Museografía en Red (MuRe) es un proyecto destacado de Anilla Cultural nodo Uruguay del año 2017, dirigido por Delma Rodríguez, que recibió la financiación de Fondo Concursable para la Cultura del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay

la misma función social en la construcción de mundos posibles. Lo patrimoniable es el patrimonio cultural (material, inmaterial, natural), que está presente en el mundo ordinario y que todavía no ha sido reconocido, visibilizado, apropiado o valorado (FRACASSO, 2016). La teorización de lo patrimoniable en la investigación se construye en red, con base en la aproximación de la investigación-basada-en-las-artes, a partir de las preguntas iniciales ¿Qué es patrimonio para ti? ¿Pueden las prácticas artísticas construir lugares? ¿El hábitat popular es patrimonio cultural? Éstas y otras cuestiones, aproximadas desde diversos campos de competencias y disciplinares, aportan a la construcción del marco teórico y multi-metodológico de la investigación.

Con respecto a lo que significa hábitat popular, hay varias ideas (MIRANDA GASSULL, 2017). Entre las definiciones destacamos la de Hernández García:

“Los sectores del hábitat popular son aquellos sectores de la ciudad con características económicas y sociales particulares que se van desarrollando y consolidando con el tiempo, donde conviven, muchas veces mezclados varios orígenes y formas de producir y expresar ciudad. Pero, cuyo común denominador son los pobladores, pobladores que a medida de sus posibilidades y de los espacios económicos, sociales y de participación, van creando, transformando, mejorando y dándole forma y expresión a su hábitat” (HERNÁNDEZ GARCÍA, 2007, p. 15).

En una visión tradicional y consolidada acerca del reconocimiento del valor patrimonial sobresale, en primera instancia, la cuestión de cómo se interpreta el patrimonio natural y cultural y, en segunda instancia, de cómo se conserva. En Colombia la Ley 397 de 1997 - Ley General de Cultura - define en su art. 4 qué se entiende por patrimonio cultural. Con la Ley 1185 se actualiza la definición de patrimonio cultural de la nación y se define un régimen especial de salvaguardia, protección sostenibilidad, divulgación y estímulo para los BIC -Bienes de Interés cultural- y para las manifestaciones de la Lista Representativa de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación (LRPCI). El patrimonio cultural en Colombia queda así definido y normado diferenciando, por una parte, el patrimonio material que se divide en bienes muebles y bienes inmuebles (Decreto 763 de 2009) y por otra el patrimonio inmaterial (Decreto 2941 de 2009). El patrimonio natural no posee una normativa específica y queda en un ámbito indefinido, inoperante desde el punto de vista de la protección o salvaguardia.

El hábitat popular, en cambio, no se piensa como patrimonio cultural, por el contrario se concibe como un conjunto de hechos espaciales de calidades informales y expresiones estéticas típicas de un urbanismo irregular, con valores únicamente negativos (ARANGO ESCOBAR, 2014). Investigar lo patrimoniable en hábitat popular significa, en primer lugar, cuestionar el desconocimiento de su valor patrimonial y, en segundo lugar, complementar la visión institucional y normativa referida a la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial y la protección de los bienes de interés cultural, con esta otra visión, de patrimonio integral local, construida desde abajo hacia arriba y que se centra en la apropiación social y en formas de reconocimiento basadas

en las prácticas.

Es por ello que la investigación de la Red de lo patrimoniable explora de forma participativa el valor de contexto del hábitat popular, sirviéndose de prácticas artísticas colaborativas, concebidas como “unidad de análisis” y como procesos de investigación-creación.

Otras aproximaciones complementan el estudio de lo patrimoniable, en especial aquellas interesadas por la inclusión de saberes comunes a lado de un saber experto, asimismo por los conocimientos tradicionales y ancestrales de las comunidades locales, las percepciones sobre el territorio, las prácticas de IAP (investigación, acción, participación). Todas las aproximaciones mencionadas anteriormente conforman en la literatura las bases esenciales para el desarrollo de proyectos participativos, la creación de observatorios ciudadanos y *participatory GIS* concebidos para fortalecer la gobernanza. Se trata de prácticas y herramientas que van a complementar los conocimientos técnico-científicos sobre los procesos territoriales y ayudan a la comprensión de los cambios en los valores de los indicadores medioambientales, sociales y estéticos, asimismo de amenaza o riesgo socio-ambiental.

3 | MAPEAR LO PATRIMONIALE: AMBIENTE Y HERRAMIENTAS

El espacio virtual de MuRe permitió la confluencia y circulación en red de las perspectivas y de las experiencias estéticas de los participantes de Colombia, España, Venezuela y Uruguay. En el ejercicio lo patrimoniable se reconoce desde la subjetividad, se mapea individualmente, sin una mediación con el grupo, restituyendo en segunda instancia una “cartografía social” digital co-elaborativa, con el uso de aplicaciones de libre circulación en internet.

A los participantes se indicó, mediante una consigna y un tutorial, como colocar en el mapa lo propio, tanto lo valorado, lo lindo, lo bello, como lo que se identifica en riesgo o a punto de desaparecer, sin ser conocido o reconocido. La diversidad de las experiencias, costumbres y de la información mapeada pueden ser consideradas de por sí un proceso patrimoniable. El mapeo incluyó tanto lo que existe, como lo que existió y que ahora solamente pertenece al recuerdo, un valor tangible o intangible de los cuales quedan rastros. Hay casos donde el mapeo reveló la existencia de patrimonios históricos arquitectónicos inesperados, de carácter privado, cuya relevancia se descubre en fases sucesivas al mapeo, gracias a coloquios o entrevistas de profundización.

Para el desarrollo del mapeo se propuso una pregunta orientadora basada en los argumentos de la investigación general acerca de lo patrimoniable, que se ha mencionado en el apartado anterior. La pregunta formulada fue publicada en la página web de la Red de lo patrimoniable⁵, en los canales de comunicación de MuRe⁶ y

5 www.reddelopatrimoniable.com

6 Anilla Cultural Latinoamerica Europa Proyecto Museografía en Red MuRe Página Oficial http://anillaculturaluruguay.net/mure_info/ ; MuRe Trasmisión de la sección n. 6 en <https://www.youtube.com/>

presentada en salones de clase o virtuales: “si definimos *patrimoniabile* el patrimonio cultural tanto material como inmaterial o natural que todavía no ha sido reconocido, visibilizado, apropiado y/o valorado ¿que identificas en tu territorio como patrimoniabile? ¿Por qué?”

La consigna se resume en unos pocos puntos que dan indicaciones precisas acerca de cómo tener acceso al programa de georeferenciación a utilizar, Google Earth. También se explica cómo situarse virtualmente en el lugar de interés y cómo señalar en la imagen satelital un punto patrimoniabile, asociando recursos digitales que mejor lo expresan o describen: fotos, vídeos, sonidos, palabras, dibujos. La consigna explica además cómo archivar la información (en el formato .kmz o .kml) y donde enviarla, se complementa con un tutorial que es una demostración del uso de Google Earth.

Cada participante pudo individualmente mapear la información. Los archivos recibidos de forma centralizada, fueron ensamblados en un único mapa, y publicados de forma diferida en Google Maps, para ser consultados en línea. Más complejo hubiera sido el mapeo en vivo o en tiempo real, si se hubiera dejado abierta la posibilidad de acceder directamente al mapa, también hubiera sido posible sustraer, accidentalmente o voluntariamente, la información de otros. En esta fase, la recepción centralizada de la información, permitió generar un filtro y el control de la pertinencia de la misma.

El rastreo de lugares patrimoniales se llevó a un ámbito global y se situó en el espacio virtual, a partir de contextos geográficos concretos (lugares de residencia, frecuentación, veraneo o de tránsito). La documentación y los registros de las percepciones y de las valoraciones subjetivas conciernen a entornos geográficos reales, considerados patrimoniabilia por su valor físico e histórico, ambiental, experiencial, relacional, simbólico, afectivo o, en algunos casos, que corresponde a una estética del abandono.

4 | MIRADAS ESTÉTICAS Y ANÁLITICAS

Los mejores resultados del mapeo de lo patrimoniabile se lograron cuando los participantes recibieron previamente una inducción al ejercicio de cartografía social digital y presentaban una sensibilidad estética. Estimulados por los profesores que acompañaron los estudiantes, algunos mapeos realizados fueron influenciados por el campo disciplinar en el cual fue generada la invitación a participar, por ejemplo arquitectura o artes plásticas⁷.

A título de ejemplo se presenta a continuación la aproximación de un grupo de estudiantes de artes plásticas que realizó su mapeo en Bogotá o zonas aledañas o

[watch?v=iOPRtelomIA](#)

⁷ Algunos grupos de participantes, por lo general estudiantes del campo AAD (Arte, Arquitectura, Diseño), fueron coordinados por los profesores René Vidal (UAN), Sandra Mesa (UAN- Sede Bucaramanga), Francisco Cabanzo (UEB), Glenda Torrado (UEB), Delma Rodríguez (Anilla Cultural Uruguay-Directora MuRe), María Amparo Alonso Sanz (UV), Liliana Fracasso (UAN), David Aperador (UAN) para un total de 76 participantes, aunque todavía se están recibiendo aportaciones.

que, a pesar de vivir en la ciudad, mapearon el recuerdo del lugar de procedencia, como es el caso de una estudiante venezolana⁸.

Cuerpo y ciudad en el mapeo de lo patrimoniable

El mapeo se realizó con base en el deseo de liberar sensaciones y experimentar con el lugar por medio del cuerpo, sirviéndose de la narración como un medio, un vehículo que transporta sentidos, entre viajeros que llevan historias y experiencias de un lugar para otro (BENJAMIN, 2009). El experimento sirvió, para hacer conciencia de la fuerza de la palabra del narrador. Las palabras fueron utilizadas como si nos encontráramos en una sociedad tradicional de iletrados (ILLICH, 1985), y como si la construcción de la narrativa de un evento (real o ficcionado) fuera un diálogo de intersubjetividades.

“Hay un evento: eso significa algo. Cualquiera que esté allí comprenderá que eso es lo que significa. Tomamos fotos de él. Escribimos un relato de él. Lo transmitimos tan auténticamente como sea posible a través de los medios, y la audiencia lo verá y comprenderá lo sucedido (...) Pero las personas tienen interés en diferentes versiones del evento, y un evento puede ser construido en un número de maneras diferentes, y puede llegar a significar cosas diferentes” (O’HARA e HALL, 1984, p. 4).

Generación de contenidos desde la vida cotidiana

Los participantes se acercaron al contexto (urbano, rural, rústico), partiendo de un ejercicio de introspección realizado por medio de escritura creativa. Se invitaron los participantes a redactar individualmente y luego “contar” en grupo dos relatos breves, el primero de un “objeto encontrado” y el segundo de un “objeto guardado”. De esta forma, se potenciaron las competencias creativas y de tipo crítico-reflexivo con el fin de generar una experiencia más concreta dirigida a ‘cristalizar’ la imaginación y la memoria. Las imágenes en ellas contenidas serán transformadas en sensaciones táctiles, sonoras, visuales, performativas, gráficas, para que otros también puedan experimentar. Parafraseando Borriaud, se trató de *situar-se*, de ponerse en contexto, un contexto de imaginarios y de ideas acerca del arte, un contexto de conceptos y artistas donde el estudiante ha de construir un paisaje compuesto de ideas-creaciones-protagonistas, concebidas o comprendidas como situaciones (BOURRIAUD, 2009). Se sugirió también un estilo narrativo, entre la realidad y la ficción, por ejemplo de docuficción, narración novelada o docudrama, empleando articulaciones entre aparentes opuestos. Se exploraron lenguajes que contraponen subjetividad y objetividad, realidad/representación, verdad/punto de vista, mímesis/discurso (WEINRICHTER, 2005).

8 El ejemplo se refiere al mapeo realizado por los estudiantes de artes plásticas en el marco del Seminario de Contexto 4 - cuerpo y ciudad, 2017-2, Prof. Francisco Cabanzo. Programa de Artes Plásticas, Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia.

Identidades a la deriva

El mapeo de las derivas fue otra modalidad para entrar en relación con unos lugares de la ciudad de Bogotá. Los participantes volvieron físicamente a los contextos o recrearon la relación con estos lugares por medio de analogías de las sensaciones. El ‘documento’ se convierte en una construcción, un punto de vista y un ensamble narrativo que posee fuerza expresiva, interpretativa y reflexiva. El trabajo individual de situa en un contexto real y resulta como un juego de espejos, que cuestiona la identidad de cada uno. Al transferir esta experiencia en un espacio virtual, en la red, para la libre circulación y difusión, se genera una trascendencia peculiar de la dimensión personal y subjetiva y se entra en contacto con un mundo global. Las contradicciones del mundo global se manifiestan en el reconocimiento de las periferias, las minorías, las identidades en tránsito y en general en las reproducción cultural (APPADURAI, 2001).

“En un mundo que se va uniformizando cada vez más, sólo podremos defender la diversidad elevandola al nivel de un valor, más allá de su atracción exótica inmediata y de los reflejos condicionados de conservación, o sea transformándola en *categoría de pensamiento*.” (BOURRIAUD, 2009, p. 20).

Los puntos mencionados en los apartados anteriores, se afirman en el caso de los estudiantes de artes plásticas como la clave del mapeo de lo patrimoniable. Revelan la preponderancia de la subjetivación, el legado afectivo y emocional de la experiencia corpórea, significativa en relación con el territorio (SABADELL ARTIGA, 2008). De allí pueden emerger valoraciones, paisajes e imaginarios, fragilidad de géneros históricamente discriminados, víctimas de violencia explícita o simbólica, memorias de modernidad urbana, entre otros aspectos.

La obra de “cristalización” de la experiencia trasciende el mero encuentro de dos materialidades (el cuerpo físico y la ciudad material), haciendo evidentes las tensiones en pugna de fuerzas invisibles, de patrimonios culturales inmateriales, identidades e imaginarios que configuran expresiones y significados diversos de lo patrimoniable.

OBJETIVO	SUBJETIVO
Cinemateca Distrital en el centro de Bogotá, sobre la carrera 7. 	La experiencia del cine en la infancia “Tenía apenas ocho años cuando por primera vez la llevarían a una sala de cine. Al entrar todo a su alrededor parecía ser más grande; el lugar, las personas. De inmediato escuchó el sonido del maíz explotando y sintió su olor delicioso flotando en el ambiente cálido del lugar. Al entrar su cuerpo parecía desaparecer, detrás de una cortina de terciopelo negro ...” (Cortina de terciopelo. Alejandra Parra)

Zona Industrial Bogotá. Calle 22b Avenida NQS.  	El reciclaje urbano desde la apropiación estética <i>“Son blandos pero bastantes pesados y siempre son ellas las que corren con la suerte de aguantarlos a todos. Esos densos cuerpos de flácida consistencia con ínfulas de comodidad infinita. Las tablitas.”</i> (Las fotos hacen referencia al mapeo de otro punto patrimoniable descrito en Las Diagonales. Juan Camilo García)
Edificios Calle 57b carrera134- Bogotá 	La irrupciones en la superficie de lo cotidiano <i>“Cuando voy con mi música me gusta ver los cambios que hace la gente, cosas que no son cotidianas, que hacen que en cierta caminata uno ya sabe que está (...) uno de los apartamentos de los pisos de arriba tiene un hueco hacia la calle, el edificio debe tener como 4 o 5 pisos, y literalmente rompieron la pared para hacer como una especie de ventana al perro, (..) siempre me preguntaba que qué era eso o pensaba que era un parche o algo así. Después volví a pasar y fue cuando me di cuenta que había un perro ladrando y cuando voltee el perro estaba con la cabeza afuera...”</i> (Persianas. Mariana Montejo)
Centro comercial Plaza Mayor- Puerto la Cruz, Venezuela 	El miedo como frontera y límite espacial y territorial, la migración, la nostalgia y el desarraigo <i>“(...) Extraño ir a la playa y disfrutar su rica arena, el sol y las olas del agua. Extraño a mi familia, extraño a mi mama, a mi hermanito, a mi hermano que aún está por nacer, a mi abuela, mi bisabuela, mis primas, mis tías, mis amigos y amigas, lo sencillo de vivir en una ciudad que más bien era un pueblo intentando ser ciudad. Mas sin embargo lo más difícil es estar consciente de que soy diferente, la extranjera. Realmente apenas estoy tratando de descubrir quién soy. Ni de aquí ni de allá.”</i> (Plaza de patines. Elizabeth Palacios)
Ruta de SITP – Bogotá 	El Caos, desplazamiento, tráfico y miedo inerme <i>“cuando despierto estoy en una estación gris, en un tumulto de gente, todos empujando gritando y yo aún ni entiendo que pasa. Debo ir al otro lado de la ciudad en la cual nací y en la que he vivido 16 años pero me estoy dando cuenta de que no la conozco y tengo miedo porque no soy más que una pequeña pieza del gran lego que es Bogotá (...) En esas 4 horas de viaje con el tiempo comprendí que todo puede pasar, (...) un hombre durante un trancón rompe el vidrio del carro de una mujer para tomar su celular, la mujer grita y llora del susto todos somos solo espectadores...”</i> (Habitar la ciudad en SITP Laura Juliana Matallana)

Carrera 15 calle 14B – Chia . La misma pero de noches 	Otro “miedo” que tenía ante el contacto directo de mi cuerpo con la ciudad capital fue los temas de seguridad, la paranoia que se generaba en las opiniones y comentarios en mi casa fue un choque directo cuando tuve que estudiar mi carrera profesional, ya que no sabía si lo que se decía en mi casa es algo totalmente verídico o una exageración generalizada. Al final fue una exageración.” (Sin título. Paula Corina Nuñez).
Entre La Calera y el Parque Chingaza 	Colegio sonido hueco “Al entrar percibo un sonido hueco, es el mismo que se escucha dentro de la caja de una guitarra, el lugar es deshabitado pero aun así se siente su habitad, se está cayendo pero se sienten sus bases de construcción, y aunque sea silencioso es ruidoso. Aunque estos lugares estén deshabitados, sigue siendo parte de un territorio, ya sea físico o construido por lo que se percibe y se siente, por esta razón son parte de un patrimonio, y siguen ocupando un lugar que mantiene construido, aunque están interrumpidos por la naturaleza que han desestabilizando la estructura poco a poco y son construcciones que se distinguen de la misma. Este lugar está en un paso que está entre la calera y el parque Chingaza, a simple vista es un pueblo que fue deshabitado, ya que aún se mantienen algunas casas, un centro educativo y una fábrica, esto te hace crear una historia diferente” (Colegio sonido hueco. Gissell Garavito Galindo)

Tabla 1. Objetividades y subjetividades en un ejemplo de mapeo de lo patrimoniable

Fuente: <http://www.reddelopatrimoniable.com/index.php/lugares/lugares-observatorios-internacionales>

5 | VENTAJAS DE LA HERRAMIENTA Y DESAFIOS

La ventaja de la herramienta utilizada es que permite geolocalizar la información y ofrecer un contexto objetivo a la subjetividad mapeada, con la posibilidad de navegar a ras de suelo, entre las calles urbanas o allí donde el lugar está cubierto por la aplicación *street view* de Google Earth y Google Map.

El ejercicio realizado plantea, en el marco de la investigación acerca de lo patrimoniable, unos retos significativos hacia posibles desarrollos. Entre ellos el diseño de un aplicación específica, para la construcción de narrativas hipertextuales y transmediáticas soportadas por sistemas de información geográficos alimentados de forma co-elaborativa.

La arquitectura de dicha aplicación podría verse enriquecida, por una parte, con los aportes de la cartografía social digital elaborada en co-creación para MuRe. Por ejemplo, el ejercicio planteó unas preguntas de tipo técnico y de procedimiento que podrían encontrar respuesta en el diseño de la aplicación. A saber: cómo facilitar la recepción y publicación de la información en la red? de cuánto espacio dispone el participantes para escribir su relato? cómo mejorar el uso y la visualización de la base de datos hipertextual? cómo gestionar las capas de información al aumentar el número de participantes? como potenciar la usabilidad (*usability*) del ambiente tanto de registro

como de interrogación de la información ? cómo procesar la información basándose tanto en las palabras y los relatos como en las imágenes (fotografías, videos)? qué patrones podríamos explorar?

Por otra parte, las preguntas nacen de la investigación-creación que se está realizando en el territorio Pardo Rubio, para el mismo proyecto⁹. En este caso el ejercicio de mapeo se realizó a partir de relatos, recuerdos y datos análogos, luego transformados en digitales. También aquí se experimentaron potencialidades y limitaciones de la herramienta utilizada.



Figuras 1-4. Secuencia de fotografías del mapeo analógico de lo patrimoniable relativo al territorio Pardo Rubio

Fuente: Registro fotográfico Taller de cartografía social de lo patrimoniable. De lo analógico al digital 11,18 y 25 noviembre 2017. Proyecto UAN, 2017204

⁹ Nos referimos al proyecto Hábitat popular y creación artística: elaboración de un dispositivo para el análisis de lo patrimoniable en área de borde urbano” El equipo de investigadores está conformado por : Investigadora Principal, Liliana Fracasso Ph.D; co-investigadores UAN : Maestro René Vidal, Yanine González PhD, David Aperado (candidato PhD), Stephanie Piedrahita, joven investigadora; co-investigador UEB: Francisco Cabanzo PhD y Glenda Torrado, Maestra.



Figura. 5. Resultados. Cartografía social de lo patrimoniable: del analógico al digital

Fuente: Proyecto UAN 2017204

Por lo general, la implementación de los SIG¹⁰ constituyen una de las principales alternativas en la búsqueda de soluciones territoriales, pues la espacialización de datos permite la visualización de información que puede ser de interés tanto para las entidades públicas, como para las privadas y la comunidad en general (SOLANO MAYORGA, MORAGA PERALTA e CEDEÑO MONTOYA, 2009).

El espacio socialmente construido se basa en las experiencias de la gente. Se consolida como *espacio concebido* - integrando los procesos construidos de las bases sociales, vivencias asociadas con la cultura y la sociedad – y como *espacio vivido* - reflejando el modo en que el individuo ha vivido y experimentado su territorio, haciendo de este un imaginario individual que puede tener una articulación colectiva de su entorno social (Lefebvre, 1991 (BARRERA LOBATÓN, 2009). Las representaciones espaciales por supuesto que pueden ser contrastantes, especialmente si consideramos que existen visiones y escrituras tecnicistas, procedentes de las instituciones gubernamentales, que pueden desvirtuar los núcleos urbanos y sociales.

Internet no cambia la naturaleza básica de los Sistemas de Información Geográficos. La diferencia estriba en que están *on-line* y por ello “cada día millones de personas acceden a información geográfica” (Harder, 1998). Los Sistemas de Información Geográfica, apoyados de los avances tecnológicos y el web, son una herramienta que permite navegar por un mundo virtual, representado por variables geográficas (relieves, hidrografía, coberturas forestales) y aspectos sociales, y culturales, que cobran un valor cualitativo desde la perspectiva cartográfica y su

10 Un SIG o Sistema de Información Geográfica (SIG o GIS, en su acrónimo inglés [Geographic Information System]) es una herramienta que permite la integración de hardware, software y datos geográficos. Se utiliza para capturar, almacenar, manipular, analizar información georeferenciada con el fin de resolver problemas territoriales. Aunque en la actualidad, el uso de los SIG es más frecuente, estas técnicas se consolida ya en los años 70, en el laboratorio de Análisis Espacial de la Universidad de Harvard. Éste laboratorio fue un nicho donde se formaron intelectuales en materia geoespacial como Jack Dangermond o Scott Morehouse (ESRI), David Sinton (Intergraph) o Bruce Rado (ERDAS) (RUNÍO BARROSO e GUTIÉRREZ PUEBLA, 1997).

diversidad de contenidos¹¹.

La información cualitativa, sirve como un referente hacia la comprensión de los cambios locales y regionales. La codificación del relato popular, también es fundamental para la construcción discursiva colectiva (que incluye tanto lo social como lo técnico) donde el lenguaje, la terminología local, así como el lenguaje gráfico derivan en representaciones alternativas de los sucesos en un territorio.

La representación de lo intangible, del recuerdo, de lo vivido en la cotidianidad, cobran vida precisamente por medio del relato de los habitantes, aspectos que la cartografía actual no se preocupa de plasmar. Si la arquitectura urbana puede reflejar acontecimientos pasados, también eventos climatológicos periódicos, cambios en la cobertura vegetal o en el trazado de los cuerpos de agua, en los atravesamientos en las calles o en los centros urbanos – estos representan unos factores de la historia ambiental relevantes territorialmente, que si están grabados en la memoria de las personas pueden quedar capturados en las cartografías. Es así que el saber popular, cargado de datos cualitativos, también sirve como base para la construcción de escenarios pasados y presentes, los cuales pueden hacer vislumbrar eventos futuros en los territorios sujetos a constantes cambios.

6 | CONCLUSIONES

La gestión conjunta de datos alfanuméricos y espaciales, facilita el cruce de información procedente de varias fuentes, tanto estructuradas (datos cuantitativos, medibles, técnicos, etc.) como no estructuradas (percepciones, datos cualitativos, información subjetiva, datos procedentes de prácticas artísticas). Lo anterior permite el análisis espacial del patrimonio y de lo patrimoniable - en la acepción presentada en los apartados anteriores - y genera importantes ventajas. Por ejemplo, el desarrollo de planes de tutela y salvaguardia territoriales fundamentados en acuerdos sociales, que para su diseño e implementación requieren de procesos colaborativos. Dichos acuerdos se van configurando desde el reconocimiento, el inventario creativo y participativo de los bienes patrimoniales. La gestión conjunta de datos procedentes de fuentes estructuradas y no-estructuradas también facilita formas de autoconciencia, agenciamiento y apropiación social por parte de la comunidad portadora, para proyectos de autogestión, valorización territoriales y desarrollo local.

En la construcción de los mapas interactivos de lo patrimoniable realizados y presentados anteriormente, se puede concluir:

- 1) el hipertexto y el transmedia asociados al SIG son un potente medio para comunicar a “ras de suelo” la dimensión material y sobretodo la inmaterial, escondida, desaparecida o desapercibida del patrimonio cultural vivo;

¹¹ Por ejemplo, la visualización de modelos en 3D en los cuales los usuarios de los SIG pueden observar obras arquitectónicas de una ciudad o paisajes naturales remotos de su lugar de residencia.

2) el mapeo configura imaginarios sociales acerca del valor patrimonial (material, inmaterial y natural), ajustados a los contextos territoriales y a la *comunidad portadora*;

3) la arquitectura del sistema de información territorial es *duble face*, construida con y orientada hacia la comunidad. La primera interfaz comunica los contenidos geográficos (físico-infraestructurales, socioculturales, ambientales) con un lenguaje más bien multimedial, interactivo y artístico, admitiendo al mismo tiempo formas de interrogación o consultas hipertextuales para conocer, concienciar, orientar y entretener un visitante hipotético en un lugar virtual. La segunda interfaz ofrece datos medibles, geolocalizados e hipertextuales, susceptibles de ser explorados y enriquecidos articulando los aportes de otras redes temáticas activas en los lugares geográficos¹².

La investigación apunta ahora a restituir los procesos históricos, la autenticidad y la veracidad de la transformación socio-cultural y territorial. Asimismo, apunta a animar y mover decisiones públicas, ejercer un poder estético para generar resonancia e interdisciplinariedad. No obstante, la visualización, el análisis y el registros de los datos estructurados y no estructurados, para la cartografía digital de lo patrimoniable requieren el soporte de tecnologías innovadoras e interactivas más potentes de las utilizadas en esta primera fase. En especial considerando gracias a la red la posibilidad de aumentar el número de usuarios, lo cual supone gestionar un *big data* y finalmente alcanzar lo que representa el verdadero reto de la pesquisa, encontrar el *insight* de un proceso tan complejo.

REFERENCIAS

AMARAL, L. (Ed.). **Cartografias artísticas e territórios poéticos [recurso eletrônico]**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2016.

AMARAL, L. Museo Abierto: entre visualidades y visibilidades. Tejiendo Redes y Miradas de Afectos. De los fragmentos a las Constelaciones. **Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social**, v. 4, p. 225-238, 2009.

AMARAL, L. Museu Efêmero: O Museu é o Mundo. Narrativas artísticas contemporâneas e patrimônio. Mobilização de relações entre pessoas, cidades e bens culturais. **Cadernos do patrimônio cultural. Educação patrimonial.**, Fortaleza, v. 1, p. 3-86, 2015.

APPADURAI, A. **La modernidad desbordada**. Buenos Aires: Ediciones Trilce S.A., 2001.

ARANGO ESCOBAR, G. . Una mirada estética de la arquitectura popular (Feb. 27, 2017). **Expresión formal de la vivienda popular espontánea. Serie ciudad y hábitat**, 2014. Disponível em: <http://www.barriotaller.org.co/publicaciones/una_mirada_estetica.pdf>.

12 Por ejemplo el semillero de investigación de ingeniería ambiental de la Universidad Antonio Nariño, ha venido realizado estudios y mapeos de los ríos y cuerpos de agua de Bogotá. Los datos recolectados con descriptivos e incluyen indicadores cuantitativos y cualitativos del estado de conservación del recurso natural agua. No obstante en la fase actual quedan depurados de una serie de relatos, anécdotas, prácticas culturales y vivencias asociadas con el agua y su entorno. Es aquí donde se reconoce una potencialidad con la articulación con la Red de lo patrimoniable.

BARRERA LOBATÓN, S. Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. **Revista Colombiana de Geografía. Cuadernos de Geografía**, v. 18, p. 9-23, 2009.

BENJAMIN, W. El narrador. Trad. Esp. Jorge Nvarro P.. **Obras II Abada**, Madrid, p. 41-67, 2009.

BOURRIAUD, N. **Radicante**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A., 2009.

CABANZO, F.; FRACASSO, L.; MANCADA, L. Diseño experiencial de un dispositivo lúdico para impulsar un modelo de museo difuso del arte rupestre y los caminos ancestrales en los municipios de Choachí y Facatativá. In: PASUY, W. **Intervenciones contemporáneas en territorios con historia**. Bogotá: UniSalle, 2018. p. p.57-69.

CABANZO, F.; MONCADA, L. “Hacia una red latinoamericana de observatorios de lo “patrimoniable” categorías, casos, rastros, registros de obras trayecto-tránsito en Colombia. **Clío: History and History Teaching**, n. 40, 2014.

DE BRUYNE, P.; GIELEN, P. **Community art: the Politics of Trespassing**. Amsterdam: Valiz, 2011.
FONTAL MERILLAS, O. Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década. **Estudios Pedagógicos**, v. XLII, n. 2, p. 415-436, 2016.

FONTAL, M. O. et al. Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España. **MIDAS**, 2018.

FRACASSO, L. Lo “patrimoniable”: utopías concretas, prácticas artísticas y hábitat popular. In: BENACH, N.; ZAAR, M. H.; VASCONCELOS P. JUNIOR, M. **Actas del XIV Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2016.

FRACASSO, L.; CABANZO, F. Los lugares inquietos patrimoniales. In: ARCINIEGAS, W. P. **Arquitectura contemporánea en contextos patrimoniales**. [S.l.]: Ed. Unisalle, 2016. p. p.95 - 107.

FRACASSO, L.; ORTIZ, Y. Prácticas artísticas como proceso de re-territorialización del barrio Las Cruces- Bogotá. In: ARCINIEGAS, W. P. **Arquitectura y urbanismo contemporáneo en centros históricos**. Bogotá: Ed. Unisalle, 2017. p. p.84 – 95.

FRACASSO, L.; ORTIZ, Y. La no-intervención y la elocuencia del vacío urbano en el Minuto de Dios. In: PASUY, W. **Intervenciones contemporáneas en territorios con historia**. Bogotá: UniSalle, 2018. p. p.98 - 109.

HERNÁNDEZ GARCÍA, J. Estética y hábitat popular. Instituto de Estética. **AISTHESIS**, n. 41, 2007.

ILLICH, I. La sociedad desescolarizada (transcripción de conferencia realizada en México, Ocoatepec, Morelos, enero de 1978), 1985. Acesso em: 29 marzo 2018.

KHANNA, P. **Connectography: mapping the global network revolution**. London: Weidenfeld and Nicolson, 2016.

LEAVY, P. **Method Meets Art. Arts-Based Research Practice**. New York: The Guilford Press, 2009.
MAGNAGHI, A. **Il territorio degli abitanti: società locali e autosostenibilità**. Milano: Dunod, 1998.

MARTÍN BARBERO, J. . PortalGC UB. **Patrimonio Mundial**., 2008. ISSN 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOiu448OlfM>>. Acesso em: 27 febrero 2017.

MARTÍN BARBERO, J. . La reinención patrimonial de América Latina. **Portal Iberoamericano de**

Gestión Cultural. Aula abiertas, 2010. ISSN 1. Disponível em: <<http://www.gestioncultural>>. Acesso em: 27 febrero 2017.

MARTÍN BARBERO, J. Somos patrimonio. **¿Qué entendemos por patrimonio?**, 1998a. ISSN 1. Disponível em: <http://www.convenioandresbello.org/somos_patrimonio/wp-content/uploads/2013/10/Patrimonio.pdf>. Acesso em: 27 febrero 2017.

MARTIN-BARBERO, J. . Des-orden cultural y palimpsestos de identidad.. In: CUBIDES, H. . L. M. C. . A. V. C. E. **Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Bogotá, Colombia: Universidad Central, Siglo, 1998b.

MARTIN-BARBERO, J. . **La globalización en clave cultural**: una mirada latinoamericana. 2001 Effects by Interdisciplinary Research Group on communications, information and society (GRICIS). 2002 Bogues Globalisme et Pluralisme International Symposium. [S.l.]: [s.n.]. 2002.

MARTIN-BARBERO, J. **Patrimonio y valores desafíos de la globalización a las herencias y los derechos culturales**. UNESCO meeting. Paris: [s.n.]. 2006.

MIRANDA GASSULL, V. El hábitat popular. Algunos aportes teóricos de la realidad habitacional de sectores desposeídos. **Territorios** , n. 36, p. 217-238, 2017.

MOUFFE, C. . **Prácticas artísticas y democracia agonística**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona., 2007.

MUFF, K. (Ed.). **The Collaboratory**: a co-creative stakeholder engagement process for solving complex problems. Sheffield, UK: Greenleaf Publishing Limited, 2014.

O'HARA, J.; HALL, S. The narrative construction of reality. An interview with Hall. **Southern Riview**, Swinburne, 17 marzo 1984.

RUNÍO BARROSO, A.; GUTIÉRREZ PUEBLA, J. LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRAFICOS: ORIGEN Y PERSPECTIVAS. **Revista General de Información y Documentación**, v. 7, n. 01, 1997. ISSN 1.

SABADELL ARTIGA, L. **Bodyscapes (tesis doctoral). Doctorat Humantats 2005-07 Professor: Antoni Mari**. [S.l.]. 2008.

SOLANO MAYORGA, M. A.; MORAGA PERALTA, J. C.; CEDEÑO MONTOYA, B. C. Historia y evolución de los sistemas de información geográfica. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 2, n. 43, 2009.

STEPHENSON, M. O. J.; TATE, A. S. . (Eds.). **Arts and Community Change**: Exploring Cultural Development Policies, Practices, and Dilemmas. New York, NY: Routledge, 2015.

TURCO, A. **Configurazioni della territorialità**. Milano : Franco Angeli, 2010.

WEINRICHTER, A. **Desvios de lo real. El cine de no ficción**. Madrid: T&B editores, 2005.

A UTILIZAÇÃO DE MAQUETES E IMAGENS TÁTEIS COMO IMPULSIONADORAS DO APRENDIZADO PARA CEGOS E PESSOAS COM BAIXA VISÃO NAS GEOCIÊNCIAS

Loruama Geovanna Guedes Vardiero

Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre – Espírito Santo

Rodson Abreu Marques

Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre – Espírito Santo

Tamires Costa Velasco

Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre – Espírito Santo

Matheus Gomes Fanelli

Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre – Espírito Santo

Jeruza Lacerda Benincá Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre – Espírito Santo

Sandro Lúcio Mauri Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo
Alegre – Espírito Santo

RESUMO: O presente trabalho apresenta métodos para implementação de educação inclusiva destinados a indivíduos de baixa visão e cegos na área de geociências, sendo considerada uma área de conhecimento limitadora a este público devido à grande dependência do sentido da visão. Recursos táteis, a utilização de técnicas de alto relevo e contraste de cores em ilustrações são imprescindíveis para o desenvolvimento e o

aprendizado do indivíduo com limitações visuais. Concomitante à criação dos materiais, esse trabalho propõe que videntes, principalmente discentes de todos os níveis de escolaridade e profissionais da educação, possam atuar como difusores na propagação da utilização das técnicas de inclusão para esse grupo social, a exemplo de crianças das escolas dos municípios de Alegre e Jerônimo Monteiro, no sul capixaba, e graduandos e professores que atuam no Laboratório de Macroscopia do curso de Geologia da UFES e no Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo (MUSES).

PALAVRAS-CHAVE: Maquetes, Educação Inclusiva, Cegos, Baixa Visão, Geociências.

ABSTRACT: The present work shows implementation methods of inclusive education aimed at low-vision and blind persons applied to geosciences, being considered a science limiting this public due to the dependence of the sense of sight. Tactile resources, the use of high-relief techniques and color contrast in illustrations are essential for the development and learning of young people with visual limitations. Concomitant to the creation of materials, the work proposes that students, especially students of all levels and teachers, can act as a tool in the propagation of the use of inclusion techniques, such as children from

the schools of Alegre and Jerônimo Monteiro and undergraduates and professors who work at the Macroscopy Laboratory of the Geology course at UFES and at the Museum of Natural History of the South of the Espírito Santo State (MUSES).

KEYWORDS: Models, Inclusive Education, Blind, Low-Visoin, Geosciences.

1 | INTRODUÇÃO

As Geociências têm como objetivo o estudo do complexo sistema Terra, por meio da descrição e compreensão dos processos de formação e transformação da crosta terrestre, da análise de processos naturais de erosão e desertificação e da classificação de fósseis e minerais. Dessa forma, entende-se que através do aprendizado de geociências, torna-se possível compreender o mundo material e o planeta em que habitam os seres humanos de uma forma mais sistêmica e completa. As geociências também proporcionam, àqueles que se conectam ao seu estudo, o entendimento da natureza como meio de desenvolvimento da vida, através de sua diversidade e de seus processos de evolução e manutenção com interação entre os meios biótico e abiótico.

Porém, segundo Silva (2013), quando se trata do ensino de geologia é através da prática pedagógica que o aluno consegue visualizar a teoria apresentada, entretanto sabe-se que no campo das ciências da Terra há uma grande dificuldade metodológica para o ensino das mesmas, até mesmo devido a complexidade de alguns conteúdos. Para Rios (2011), quando se trata da relação ensino-aprendizagem de geociências, a carência de métodos e ferramentas que tornem os conteúdos interessantes para os alunos em sala de aula, torna-se um grande desafio para que o educador consiga a atenção suficiente do educando e facilite a assimilação do conteúdo por meio de uma dinâmica metodológica eficiente.

No entanto, se para o discente que não possui limitações fisiológicas o aprendizado das ciências da Terra pode ser bastante complexo, quando se trata de alunos cegos ou com baixa visão essa realidade pode ser ainda mais desafiadora. Muitas informações geológicas mostram-se inacessíveis para pessoas com limitações na visão, como por exemplo a cor dos minerais, a tonalidade das cores em mapas geológicos, observação de finas curvas de níveis em mapas, dentre outros. Portanto, sem uma proposta didática inclusiva e adequada às limitações desses educandos, o aprendizado do cego ou do aluno com baixa visão pode ser extremamente prejudicado em relação aos outros discentes.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o processo de educação inclusiva propõe uma escola para todos, na qual todos tenham oportunidade de compartilhar o mesmo conhecimento, independente de suas necessidades educacionais específicas, visando construir uma sociedade mais diversificada e melhor para se viver. No entanto, poucas iniciativas têm sido

realizadas no sentido de solucionar as dificuldades a partir do desenvolvimento de materiais didáticos para estudantes que possuem alguma deficiência ou dificuldade de ordenamentos teóricos e práticos em relação ao saber. A preocupação surge à medida que educadores se deparam com ausências de métodos e alternativas para o aprendizado (FERREIRA e DICKMAN, 2007).

Cegos e pessoas de baixa visão necessitam de recursos didáticos adaptados, uma vez que o conhecimento dessas pessoas é obtido principalmente através da audição e do tato. Assim, para que o aluno realmente compreenda o mundo ao seu redor, deve-se apresentar-lhe objetos que possam ser tocados e manipulados. Por meio da observação tátil de objetos, o cego pode conhecer as suas propriedades físicas. Como a experiência visual tende a unificar o conhecimento em sua totalidade, um aluno deficiente visual não consegue obter essa unificação a não ser que os professores lhe apresentem experiências concretas reais e tente unificá-las por meio de explicações e de sequências (CAMARGO et. al., 2003).

Lederman e Klatzky (1987) defendem a ampla confiabilidade da modalidade tátil por meio da percepção e da interpretação através da exploração sensorial, que acaba ultrapassando o sentido do tato. Porém, deve-se ter em mente que apesar do importante papel que exerce, o tato não deve ser compreendido como substituto direto da visão, como defende Batista (2005).

Griffin e Gerber (1996), por sua vez, expõem que o processo adaptativo é composto pela exploração do pleno desenvolvimento tátil bidimensional da forma e das partes inter-relacionadas dos objetos, pela representação gráfica e, por fim, pela utilização de um sistema de simbologia, como o sistema Braille, compondo o pleno desenvolvimento da mobilidade tátil. Sendo assim, as maquetes e imagens táteis apresentam-se como importantes facilitadoras metodológicas no ensino de geociências. Elas também devem vir acompanhadas de materiais teóricos adaptados com letras grandes o suficiente para o aluno com baixa visão ou em sistema Braille, para que o aluno cego desenvolva habilidades suficientes para a compreensão da escrita para cegos (caso ainda não domine o Braille) ou compreenda de forma mais abrangente os conteúdos expostos.

A pessoa com baixa visão ou visão reduzida também necessita de recursos didáticos e equipamentos específicos para que ocorra aprendizado. Os recursos de acesso à prática da leitura e escrita são os impressos em tinta ampliados. Os materiais didáticos devem ser resistentes e acessíveis. As figuras e ilustrações devem ser em relevo, legendadas, utilizando cores fortes e contrastantes para melhorar a visualização. O posicionamento do aluno na sala de aula deve ser adequado, de modo que o possibilite ouvir o professor (MEDEIROS et. al, 2007).

Portanto, com o intuito de promover um ambiente educacional inclusivo e didático para estudantes do ensino fundamental, médio e universitário, foram elaborados maquetes e materiais táteis com textos adaptados para baixa visão e escritos em Braille acerca de métodos educacionais participativos e facilitadores do processo de aprendizagem, com exemplos nas áreas de geociências. Além disso, propõe-se

a criação de materiais e métodos que auxiliem na divulgação das geociências para cegos e pessoas de baixa visão, fazendo com que discentes, desde o ensino básico até universitário, atuem como ferramentas de propagação da educação inclusiva, como tem-se realizado no sul do Espírito Santo em atividades no Laboratório de Macroscopia do Departamento de Geologia da Universidade Federal do Espírito Santo e eventos no Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo (MUSES).

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Para a estruturação dos recursos utilizados na confecção dos materiais didáticos inclusivos, primeiramente, considerou-se que em grande parte das instituições de ensino públicas os docentes podem ter a escassez e/ou alto custos de materiais como empecilho para a reprodução e confecção das maquetes e imagens táteis. Por isso, foram realizados levantamentos e testes de eficiência de materiais táteis e reutilizáveis. Vale ressaltar que o teste de materiais é uma fase muito importante na confecção de materiais táteis, já que o contraste de texturas é fundamental para a compreensão do cego durante o processo de tatilização e as matérias-primas utilizadas precisam ser resistentes ao desgaste proporcionado pela tatilidade do produto, proporcionando durabilidade do método inclusivo.

Sendo assim, optou-se pela utilização de restos de matéria-prima de marcenaria, devido a possibilidade de obtenção gratuita, excelente durabilidade e contraste de texturas. Pedacos de descarte de madeira, pó de serra, sobras de chapas de compensado, restos de cola branca, massa branca, silicone, corante e tintas, são exemplos de materiais que foram adquiridos para a construção das maquetes (Figura 1). Porém, também é sugerido o uso de materiais naturais (como cascalhos de rocha) ou massa de *bisqui* para substituir alguns dos materiais utilizados. Não é recomendado o uso de isopor ou papeis finos, devido à sensibilidade ao tato.



Figura 1. Tocos de madeira após serem colados com cola branca e pó de serra e serem lixados em forma de vulcão.

Imagem dos autores.

No segundo momento, foi feito o levantamento de temáticas dentro das ciências da Terra que são sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que ou são abordadas em geografia e ciências da natureza (no Ensino Fundamental) e em química e biologia (no Ensino Médio) ou que são mais solicitadas e apreciadas pelos visitantes e graduandos voluntários no Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo (MUSES). Após o levantamento, foram escolhidas três temáticas principais: vulcões, estrutura interna da Terra e dinossauros.

Para o primeiro tema, vulcões, elaborou-se uma maquete tátil com 21 centímetros de altura e 23,5 centímetros de base, reproduzindo um vulcão do tipo Central, com erupção efusiva (Figura 2). Inicialmente, colou-se pedaços de madeiras com cola branca e pó de serra (para preenchimento de poros e falhas no encaixe), sobre uma base de madeira em formato circular. Após a secagem, lixou-se o bloco formado para que o mesmo adquirisse o formato desejado, além de realização de um corte em formato de “corte de pedaço de bolo”, para proporcionar a tatilização e compreensão das partes internas do vulcão. No acabamento, utilizou-se corante para madeira sobre massa branca, para finalizar o cone vulcânico, e, para a lava, tinta acrílica vermelha e silicone foram os materiais escolhidos.



Figura 2. Modelo de vulcão tátil seccionado com representação do cone vulcânico, da câmara magnética, das chaminés principal e secundária e da cratera.

Imagem dos autores.

Na temática “estrutura interna da Terra”, elaborou-se uma seção esquemática de madeira em formato de “v”, com 15 centímetros de altura e 8 de espessura (Figura3). Para representar as diferentes texturas correspondentes às fases líquida, sólida e viscosa, utilizou-se: Para a crosta, pó de serra com cola branca para representar montanhas e papel crepom com silicone para o mar; Para o manto externo, sólido, pó de brita e cola branca; Para o manto interno, viscoso, silicone e tinta vermelha (como

a lava do vulcão); Para o núcleo externo, líquido, gel para cabelo de coloração laranja, plástico PVC transparente 0,6mm e super-cola; Para o núcleo interno, sólido, cola branca, papel A4 colorido e tinta acrílica (Usada sobre o papel).



Figura 3. Esferas simulando a forma do planeta Terra e seção esquemática representando a estrutura interna da Terra.

Imagem dos autores.

Também foram recriadas duas esferas de 11 centímetros de diâmetro, em madeira maciça. Uma esfera simula a forma do planeta Terra e a outra esfera, cortada ao meio, serve para demonstrar o porquê da representação das subdivisões das camadas internas da Terra possuir um formato de “pedaço de pizza”, permitindo melhor compreensão por parte de educando.

Para a última temática, dinossauros, optou-se por montar a estrutura do dinossauro *Parassaurolophus* (Figura 4). A estrutura possui 90 cm de altura e foi montada em madeira cortada no formato dos ossos do animal de forma encaixante.



Figura 4. Dinossauro Parassaurolophus em madeira. Imagem dos autores.

Além das maquetes táteis, foram elaboradas imagens táteis com todas as temáticas escolhidas (Figura 5). O intuito de produzir imagens táteis é oferecer uma alternativa mais barata, de fabricação mais rápida e prática, mas que, além do educando com baixa visão, ainda contemple alunos cegos. Na elaboração desse material, utilizou-se folhas de EVA coloridas e cola branca. Aqui, é necessário salientar a importância da escolha adequada de cores fortes e contrastantes, quentes e frias, claras e escuras, proporcionando mais clareza à pessoa de baixa visão, já que o contraste de cores e o tamanho aumentado são fatores decisivos para diminuir a limitação visual de pessoas com baixa visão.



Figura 5. Imagens explicativas em alto-relevo. Imagem dos autores.

Figura 5. Imagens explicativas em alto-relevo.
Imagem dos autores.

Também foram desenvolvidos moldes das imagens do vulcão (Figura 6), das partes internas da Terra (Figura 7) e do dinossauro (Figura 8), para possibilitar a reprodução dos materiais por parte dos educadores e educandos. Na confecção dos moldes utilizou-se papel tamanho A3 e marcador para retro projetor.

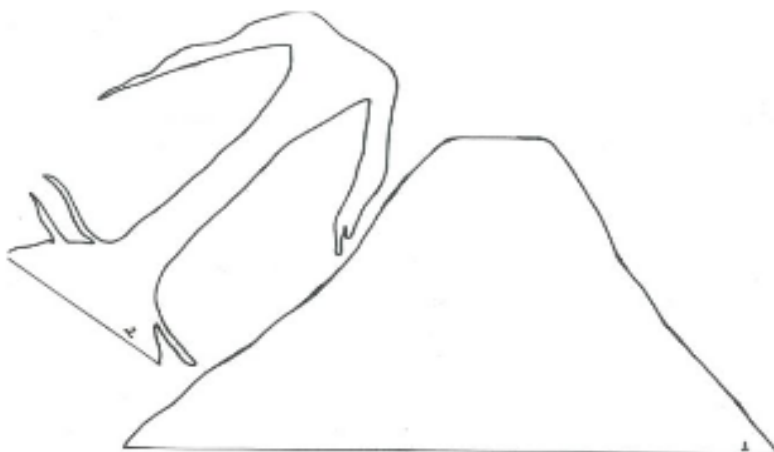


Figura 6. Moldes para reprodução da imagem tátil ded cone vulcânico com lava derramada.

Imagem dos autores.

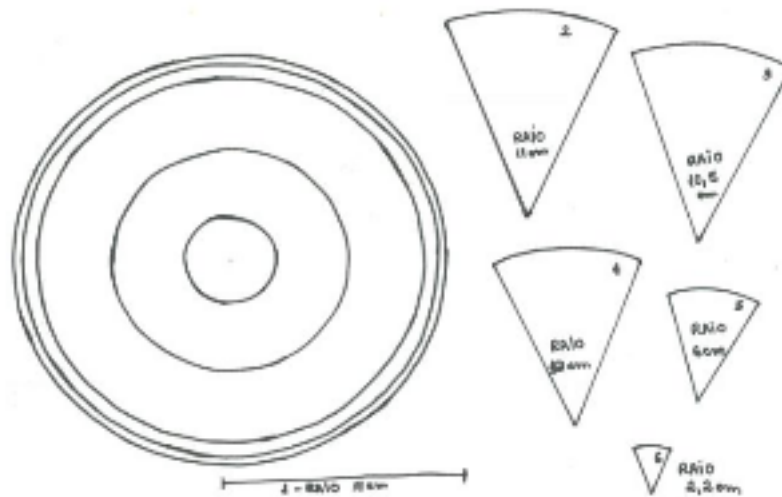


Figura 7. Moldes das imagens táteis das camadas internas da Terra em seções no formato circular e "pizza", proporcionando comparações entre suas proporções.

Imagem dos autores.



Figura 8. Moldes para composição da imagem do dinossauro Parasaurolophus em alto relevo.

Imagem dos autores.

Para o material teórico, utilizou-se folhas de papel A4 comum com letras impressas em fontes sem serifa, não condensadas (como ARIAL) e com letras maiúsculas de tamanho 24 (pode variar com a necessidade do aluno), assim como, papel para escrita em Braille de tamanho A4. Também foram elaboradas celas do braile (Figura 9) com dimensões de 12X7,5X2 cm, em madeira de demolição com seis furos (preenchidos com bolas de gude), para ensinar o alfabeto braile aos alunos.



Figura 9. Celas em madeira para o aprendizado do alfabeto em baile.
Imagem dos autores.

3 | RESULTADOS OBTIDOS

Após a elaboração dos materiais didáticos, foram realizadas diversas oficinas para exposição das maquetes e imagens táteis no Laboratório de Macroscopia do curso de Geologia, no Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo e no Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo (Figura 10), em Jerônimo Monteiro, sendo ambas as cidades localizadas no sul do estado do Espírito Santo.



Figura 10. Graduandos de Geologia interagindo com os materiais táteis durante a preparação da primeira oficina realizada durante a 16ª Semana Nacional de Museus, em maio de 2018 no MUSES. Imagem dos autores.

Por meio das oficinas os alunos da educação básica e os alunos graduandos dos cursos de geologia e biologia da UFES receberam orientações e sanaram dúvidas sobre convivência e formas de auxiliar pessoas que tenham o sentido da visão limitado. Eles

também puderam aprender as técnicas de confecção de ilustrações em alto relevo e com contraste de cores. Foram realizadas atividades de construção de imagens táteis e dois tipos de textos informativos foram gerados com o intuito de estimular a leitura e o aprendizado do alfabeto braile. Para o primeiro texto foi utilizada fonte do tamanho 24 e o segundo texto, destinado a pessoas completamente cegas, foi confeccionado em braile com auxílio de reglete positiva e punção. Dessa forma, os alunos puderam perceber que podem auxiliar o(a) professor(a) a construir os materiais inclusivos, o que possibilita uma maior identificação dos próprios educandos como partes ativas do processo de ensino-aprendizagem, sendo também promotores da educação inclusiva.

A construção de materiais acessíveis e inclusivos também foi ensinada, acompanhada de demonstração da importância do contraste de texturas e clareza de formas para a execução de materiais táteis, a exemplo do vulcão montado em madeira, como o fluxo da lava em silicone e a estrutura com material mais poroso; a esfera, seccionada ao meio e o perfil da estrutura interna da terra, todas evidenciando a diferenciação geoquímica (crosta, manto e núcleo); a representação do *Parassaurolophus*, onde as partes em madeira mostram a morfologia do dinossauro, como membros, costelas, cavidade do crânio e etc.

Durante as oficinas utilizou-se também uma prática de ensino participativa e dialogada, como sugestão metodológica para os professores. Com esta prática, utilizou-se, através de conversas sobre as temáticas expostas, parte do conhecimento de mundo já adquirido pelos alunos como fomentador do conteúdo exposto através de analogias, comparações e exemplos. Com a utilização do conhecimento prévio, a exposição dos conteúdos tornou-se mais curiosa e instigadora, o que resultou numa participação completa e atenciosa por parte dos alunos. Alunos cegos e com baixa visão estiveram presentes (Figura 11) e, pela primeira vez, puderam contar com oficinas inclusivas em que eles puderam participar ativamente.



Figura 11. Criança cega participando de uma das oficinas inclusivas no MUSES, Imagem dos autores.

4 | CONCLUSÕES

Conclui-se que o tato, apesar de ser um sentido de extrema importância para o cego, não deve ser compreendido por professores, monitores e alunos videntes como um substituto da visão para o cego. Ao elaborar materiais didáticos para pessoas com limitações visuais é fundamental compreender que a exposição teórica de conceitos deve ser realizada da mesma forma para videntes, pessoas de baixa visão e cegos. O que muda é o fornecimento dos textos de forma adequada à leitura do cego ou baixa visão e a necessidade de construção de recursos didáticos utilizados para representar elementos do mundo (como imagens de vulcões, desenhos esquemáticos, gráficos, etc.) que necessitam ser táteis ou possuir cores fortes e contrastantes (no caso dos que apresentam baixa visão).

Com esse trabalho defendemos que para um ambiente educacional realmente inclusivo é necessário que esses recursos de representações do mundo sejam os mesmos para toda a classe, não materiais exclusivos para os alunos com limitações visuais ou materiais que exijam apenas o sentido da visão para serem compreendidos, para que não ocorra isolamento do aluno cego ou com baixa visão. As maquetes e imagens táteis são importantes recursos impulsionadores do aprendizado em geociências por trazer a mesma possibilidade de compreensão para todos os educandos (incluindo videntes), já que constituem uma metodologia de ensino que possibilita a visualização da teoria apresentada de forma mais prática, mais completa (por apresentar materiais em 3D), mais interessante (por sair do clichê dos livros didáticos), mais curiosa e instigante e que pode ser utilizada e compreendida por todos.

Entende-se também que é fundamental que escolas, museus e demais espaços de educação elaborem um acervo com objetos, réplicas e miniaturas táteis sobre elementos do mundo que geralmente são demonstrados em imagens ou esquemas. O acervo possibilita amplo acesso e estimula o envolvimento de toda comunidade escolar. Esse acervo não necessita ser inviabilizado por alto custo de produção ou escassez de materiais. É fundamental a utilização criativa de materiais de reuso e que podem ser encontrados, muitas vezes, dentro da própria escola ou na comunidade local, sendo de grande importância que os alunos sejam convidados a colaborar nesse processo para que se sintam parte do processo e sejam sensibilizados a colaborar com companheiros de classe que possuem limitações fisiológicas, efetivando o processo de educação inclusiva.

Por fim, o desenvolvimento e a aplicação das práticas de inclusão podem impulsionar o aprendizado e despertar o interesse pelas geociências por parte dos alunos cegos e de baixa visão do ensino básico, assim como ocorreu no sul do Espírito Santo. Com a utilização dos recursos inclusivos torna-se possível despertar a curiosidade dos alunos, com baixa visão ou cegos, em relação aos vulcões, das camadas internas do Planeta Terra e de dinossauros, temas que fazem muito sucesso em crianças videntes e que poderiam não interessar a pessoal com limitação visual

apenas pela falta de recursos que possibilitassem a compreensão dessas temáticas. O trabalho ainda atentou que todos (alunos do ensino básico, graduandos e professores) podem, e devem, atuar como difusores na relação ensino-aprendizado da educação inclusiva e que essa deve ser fazer parte do cotidiano da educação em todo o Brasil.

5 | AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Sr. Ednei José Vardiero da Empresa Marcenaria Italialine pela doação de toda matéria-prima utilizada e pelo auxílio na confecção dos materiais inclusivos elaborados nesse trabalho. Agradecemos a todos docentes e discentes do curso de Geologia que atuam no Laboratório de Macroscopia e participaram das atividades propostas pelo presente estudo. Agradecemos também à toda coordenação e a todos os monitores, futuras(os) geólogas(os) e biólogas(os), do Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo (MUSES) pelo espaço cedido e pela dedicação durante as oficinas para tornar possível a realização das atividades que propusemos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cecilia Guarnieri et al. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2005.
- CAMARGO, Eder P.; SCALVI, L. V. A.; BRAGA, T. M. S. O ensino de Física e os portadores de deficiência visual: aspectos observacionais não-visuais de questões ligadas ao repouso e ao movimento dos objetos. **Educação em ciências da pesquisa à prática docente, Ed. Escrituras**, v. 3, p. 117-133, 2001.
- DUTRA, Claudia Pereira et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2007.
- FERREIRA, Amauri Carlos; DICKMAN, Adriana Gomes. Ensino de física a estudantes cegos na perspectiva dos professores. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VI., Florianópolis**, 2007.
- GRIFING, H. C.; GERBER, Paul J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista Benjamin Constant**, n. 5, 1996.
- LEDERMAN, Susan J.; KLATZKY, Roberta L. Hand movements: A window into haptic object recognition. **Cognitive psychology**, v. 19, n. 3, p. 342-368, 1987.
- DE MEDEIROS, Ana Aline et al. Uma estratégia para o ensino de associações de resistores em série/paralelo acessível a alunos com deficiência visual. 2007.
- RIOS, Irialinne Queiroz; CHAVES, Joselisa Maria. Exercício pedagógico e ensino de Geociências nas escolas de Feira de Santana-BA: Análise do uso da música como ferramenta didática. **Semin. Inic. Cien. Univ. Est. Feira de Santana, BA, Feira de Santana**, 2011.

REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA TV: UMA ANÁLISE DA SÉRIE “SOBRE RODAS” COM O PARATLETA FERNANDO FERNANDES

Antonio Janiel Ienerich da Silva

Universidade Feevale

Nova Hartz-RS

Henrique Alexander Grazzi Keske

Membro do Grupo de Estudos de Direitos Humanos da Universidade Ritter dos Reis

Porto Alegre-RS

RESUMO: Este artigo está baseado na série de oito capítulos veiculada no programa Esporte Espetacular na Rede Globo, chamada “Sobre Rodas”, na qual o paratleta Fernando Fernandes, realiza aventuras radicais. Contudo, é visível que durante a exibição do quadro, pouco se fala da questão da pessoa com deficiência, e sim, usa-se a imagem de Fernando para alimentar o mito da superação, ou do herói que supera uma dificuldade para vencer desafios. A proposta deste artigo é demonstrar que não há representação da causa ou da pessoa com deficiência através da série e até mesmo do próprio Fernando Fernandes. Para a realização deste estudo foi feita uma pesquisa exploratória e bibliográfica, onde foram buscados autores para temas como televisão, esportes radicais, série de TV. Além disso, há a apresentação de Fernando Fernandes e uma pesquisa feita com pessoas com deficiência para saber se conhecem, assistiram e se acreditam que esse tipo de conteúdo contribui para a representação

das pessoas com deficiência na mídia. Foram usados como referências Vasconcelos (2007). A metodologia tem por base Prodanov e Freitas. Para análise dos gráficos, optou-se em usar Bardin e para a análise do discurso de Fernando Fernandes usou-se Charaudeau (2014).

PALAVRAS-CHAVE: Jornalismo. Pessoa com Deficiência. Televisão. Fernando Fernandes.

ABSTRACT: This article is based on the series of eight chapters featured in the Spectacular Sport program on Rede Globo, called “Sobre Rodas”, in which the parathlete Fernando Fernandes performs radical adventures. However, it is clear that during the presentation of the picture, little is said about the issue of the disabled person, but rather, Fernando’s image is used to feed the myth of overcoming, or the hero who overcomes a difficulty to overcome challenges. The purpose of this article is to demonstrate that there is no representation of the cause or person with disabilities through the series and even Fernando Fernandes himself. For the accomplishment of this study an exploratory and bibliographical research was done, where authors were searched for subjects like television, radical sports, series of TV. In addition, there is the presentation of Fernando Fernandes and a research done with people with disabilities to know if they know, watched and believe that this type of content contributes

to the representation of people with disabilities in the media. We used as references, Vasconcelos (2007). The methodology is based on Prodanov and Freitas. For analysis of the graphs, it was chosen to use Bardin and for the analysis of the discourse of Fernando Fernandes was used Charaudeau (2014).

KEYWORDS: Journalism. Disabled Person. Television. Fernando Fernandes.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem por base a representação da pessoa com deficiência na televisão, através da série “Sobre Rodas” exibida no Esporte Espetacular da Rede Globo, na qual o paratleta Fernando Fernandes participa de desafios radicais ao redor do mundo. A série foi exibida aos domingos no período de 02 de abril de 2017 até 28 de janeiro de 2018 e teve oito episódios analisados.

O objetivo deste artigo é falar da representação da pessoa com deficiência na televisão, utilizando a série “Sobre Rodas” já que Fernando Fernandes tem espaço na Rede Globo pelo fato de ser ex-participante do reality show Big Brother Brasil; vale ressaltar que essa participação ocorreu antes do acidente que o deixou paraplégico. Voltando-se ao tema principal deste artigo, ou seja, tratar da representação da pessoa com deficiência na televisão, em que foram apresentados os conceitos de televisão, série de televisão, pessoa com deficiência e um subcapítulo falando de Fernando Fernandes. Além disso, também foi realizada uma pesquisa com 59 informantes, através das redes sociais Facebook e Instagram com pessoas com deficiência para saber o conhecimento delas sobre Fernando Fernandes e se ele representa as pessoas com deficiência na televisão, ou seja, se as pessoas com deficiência se veem e se sentem representadas no programa.

É nesse ponto que se questiona o posicionamento e o papel da mídia diante das pessoas com deficiência para (TV e Deficiência), a televisão e a mídia em geral deveriam pensar nesses indivíduos como sendo parte da sociedade e como tal, produtores de cultura, que dialogam, diariamente, com as possibilidades e impossibilidades oferecidas pela mídia.

Diante do exposto, cabe pensar na maneira com que os meios de comunicação são interpretados pelos indivíduos; e esses questionamentos vão desde a questão tecnológica até o conceito de programação. Sobre isso Vasconcelos diz que:

De fato a programação da TV é produzida para que o indivíduo seja seduzido, para que assista, que se envolva, que goste e se reconheça na programação seja ela qual for. Mas, sem nos esquecer que a TV suscita diversas interpretações, não há como saber se o que foi programado foi apreendido pelos telespectadores. (VASCONCELOS, 2007).

Essa sedução referida pelo autor é responsável também pelo sentimento de representatividade, o que leva a pensar que alguém parecido comigo me representa

justamente por chegar aonde eu supostamente não chegaria.

Assim, para dar conta do tema, a metodologia escolhida para este estudo é a análise de conteúdo, conforme formulada por Bardin (2016), juntamente com uma análise do discurso através de Charaudeau (2014), focadas nas falas e posições do paratleta Fernando Fernandes, durante os episódios da série Sobre Rodas, objeto deste artigo. Desta forma, foi possível comparar as ações com o discurso de Fernando Fernandes. Além disso, apresenta-se uma pesquisa feita no período de 17 de abril de 2018 até 17 de maio de 2018, com pessoas com deficiência sobre a representação midiática exercida por Fernando Fernandes.

Pelo resultado, tanto da análise dos quatro episódios da série “Sobre Rodas”, somados à pesquisa de público realizada, tornou-se possível verificar se o paratleta Fernando Fernandes exerce representatividade sobre as pessoas com deficiência e se essa representação contribui para a representação da vida dessas pessoas, ou seja, se contribui para a inserção social das pessoas com deficiência, através dessa via de mão-dupla, que inclui a viabilidade adequada.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TELEVISÃO

A televisão é um dos veículos mais populares e está presente na maioria dos lares dos brasileiros, conforme atesta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao afirmar que a televisão está presente em 97,1% dos lares brasileiros; de acordo com informação divulgada pela Agência Brasil, em 2016.

Entretanto, para tratar de seus sentidos e significados, é preciso destacar que, na contemporaneidade ter ou adquirir um aparelho de televisão é simples; e essa simplicidade não se compara ao fato da construção da televisão enquanto veículo midiático, pois este é o resultado de um processo científico, da união do rádio e do cinema, mas que acaba por gerar um processo completamente diferenciado de ambos. Isto se evidencia nas afirmações de Jesus e Resende, uma vez que:

O cinema por trabalhar diretamente com sons e imagens e o rádio por trabalhar da mesma forma que a TV, ou seja, através de ondas de emissão. O aparelho televisor recebe as ondas e as transforma em sons e imagens. Este processo é totalmente diferente do cinema. (JESUS; RESENDE, 2013, p. 02).

Potanto, com os avanços tecnológicos, surgem os aparelhos de TV e consequentemente as emissoras de televisão; de maneira que a partir da década de 1930, aparecem as primeiras emissoras de televisão, tais quais a Rádio Corporation of América (RCA), National Broadcasting Company (NBC) e a British Broadcasting Corporations (BBC) de Londres. Entretanto, desde o seu surgimento, a TV sempre teve um viés associado à diversão e também educativo. Desta forma, um meio de comunicação de massa era o ideal para a difusão de produtos que se dirigissem a essa massa, isto é, ao mundo todo; e essa é a dinâmica constitutiva da televisão: ser

um veículo de linguagem acessível e de grande abrangência. Conforme explica “A televisão não foi feita para mobiliar um apartamento ou qualquer outro cômodo da casa. É um instrumento de guerra ofensiva e defensiva contra a ignorância, porém, a televisão ainda não cumpriu esse papel”. (LAZAR, 1999, p.91)

No Brasil, a televisão chegou por volta de 1950, com a criação da TV Tupi; e já nos anos 60, surge a TV Excelsior, que exibiu a primeira telenovela brasileira. Assim, com o passar do tempo, a televisão foi se adaptando às novas tecnologias como videocassete e controle remoto, da mesma forma como se adaptou à Internet e às transmissões ao vivo. (BISTANTE; BACELAR, 2008).

Entretanto, é a partir dessa forma de operar, que a televisão molda hábitos, linguagens e costumes, gera consumo e também constrói uma realidade a partir da recepção do telespectador. Desta maneira, torna-se mais fácil disseminar ideologia e cultura. A partir disso, a televisão se caracteriza como influenciadora social, uma arma de divulgação. Assim, para Cashmore, citado por Jesus e Resende:

A TV parece uma representação perfeitamente natural da realidade: uma janela para o mundo. Mas, a abordagem dos estudos culturais insiste em que a razão pela qual as imagens e sons da TV parecem tão naturais é porque suas mensagens são codificadas num quadro de referência muito familiar. (CASHMORE, 1998, p.54 *apud* JESUS; RESENDE, 2013, p.08).

Dentro dessa lógica, surge a ideia de criar uma programação, que é construída através dos gostos do público. Essa programação obedece horários específicos, que seguem as necessidades do mercado, que dita os padrões de consumo e gostos. Dessa forma, a programação é um conjunto de produções de imagens e sons conectados, para serem transmitidos por uma rede de televisão. O principal elemento da programação é o horário de transmissão de cada programa; e este é um dos conceitos criados pelas redes, onde se apresentam características de horizontalidade e de verticalidade da referida programação, como definido por Souza: “horizontalidade é a colocação de um programa ao longo da semana ou do mês, em um mesmo horário; e, a verticalidade, se traduz por uma sequência ao longo do dia que vai sendo repetida semana a semana, mês a mês.”. (SOUZA, 2004, p.54).

Se pensarmos dessa forma, considerando que a programação tem uma motivação de consumo e público, é incompreensível que uma parcela de 45 milhões de pessoas, ou 24% da população brasileira, não chame atenção da televisão, pois são raros os espaços dados às pessoas com deficiência na TV. Nesse sentido, fica clara a exclusão das pessoas com deficiência, tanto na participação em programas, quanto na representatividade de ambas na grade de programação.

Cabe ressaltar que as séries de televisão também são conceituadas brevemente neste trabalho, para que, assim, melhor se entenda a própria série “Sobre Rodas” e que isso representa apenas uma parte do trabalho realizado por Fernando Fernandes. Nesse sentido, é preciso considerar que as séries modificaram o modo de assistir TV,

em relação à linguagem empregada. É o que explica Silva, citando Colonna:

A arte das séries estaria definida não unicamente pela contenção da linguagem e pelo investimento em mise-en-scène (categorias valorativas tipicamente cinematográficas), mas sobretudo pelo texto, capaz de atrair a atenção do público em meio à exibição, por excelência, disperso e cacofônico (o aparelho de TV ou mesmo tempo a tela do computador, sem efeito emersivo da sala escura de cinema e cada vez mais inserido em um ambiente multitarefas), e de provocar repetições estruturais que, no entanto, apresentam-se como constante novidade. (COLONNA, 2010, *apud*, SILVA, 2014, p. 245).

Esta afirmação explica o conceito da criação das séries, como um conjunto de linguagem e ações que visam prender o telespectador, com isso também é possível compreender que, na série “Sobre Rodas”, Fernando Fernandes é um objeto exibido e, logo, a ser explorado em oferecimento a um público, porém, não fica claro qual é o público a que esta série é destinada.

3 | FERNANDO FERNANDES - PERFIL

Fernando é natural de São Paulo, nascido em 28 de março de 1981. Desde jovem é adepto de práticas esportivas, desde futebol a diversos outros esportes. Além disso, se dedicou paralelamente à carreira de modelo:

Sempre fui apaixonado por esportes. Praticava todos os que fossem possíveis, inclusive o futebol, passando pela categoria de base de alguns clubes, até me profissionalizar, aos 17 anos. Um ano depois, porém, fui convocado para o Exército Brasileiro, de onde sai com 19 anos. (FERNANDO FERNANDES, *Online*. s/d)

De volta ao Brasil, em 2002, Fernando foi observado por um olheiro, que o convidou para participar do reality show Big Brother Brasil, que, naquele ano, chegava à sua segunda edição, onde ficou por três semanas.

De volta ao lar, segui treinando boxe, como fiz em todo o período em que estive no mundo da moda, e voltando de um treino fui abordado na rua por um rapaz que se dizia “olheiro” e me convidou para participar da segunda edição do Big Brother Brasil. No início, não estava muito confortável com a ideia, cheio de dúvidas, mas aceitei gravar um vídeo teste. Duas semanas depois eu já estava dentro do programa. (FERNANDO FERNANDES, *Online*, s/d)

No dia 04 de julho de 2009, na volta para casa após uma partida de futebol, ele dormiu ao volante e só acordou no hospital e percebeu que não estava sentindo as pernas:

Na volta de uma partida de futebol acabei dormindo ao volante e acordando em um lugar cheio de luzes e pessoas com roupas brancas. Cheguei a me perguntar se ali era o céu. Percebi que estava sem o movimento das minhas pernas e aquela sensação me causou desespero, porém, uma força enorme que não sei de onde

veio, me tranquilizou e comecei a viver dia após dia. Passei cinco dias na UTI, mas ali já sabia que estava fora de risco. (FERNANDO FERNANDES, *Online*, s/d)

A lesão afetou a vértebra nº 12, a última da coluna e os fragmentos de osso lesionaram a medula. Assim, Fernando passou por uma cirurgia de seis horas para a colocação de pinos nas vértebras vizinhas. Esse trauma acabou paralisando a região de suas pernas, deixando-o paraplégico. Entretanto, com apenas três meses de lesão, Fernando decidiu que participaria de uma corrida, que aconteceria três meses depois. A partir disso, ele iniciou uma série de treinamentos, paralelamente à fisioterapia. Aos quatro meses da lesão, foi transferido para o hospital Sarah Kubistchek Lago Norte, que já seria um local voltado para a reabilitação: “Lá pude dar ênfase aos treinos e me preparar para a maratona”. (FERNANDO FERNANDES, *Online*, s/d).

Foi no hospital Sarah Kubitschek que Fernando descobriu paracanoagem, pois, no hospital, o esporte é utilizado como forma de reabilitação. A partir disso, o instrumento de reabilitação tornou-se sinônimo de liberdade e uma nova forma de vida.

Em dezembro de 2009, foi quando Fernando começou com dedicação na paracanoagem, fazendo uma prova de 12 km:

Eu nunca tinha remado uma distância dessa e não tinha a menor ideia se conseguiria completar os 12 km. No meio da competição, senti minhas mãos adormecerem e meus ombros queimarem. A dor se espalhava por todo corpo, mas depois de passar por uma lesão tão grave, eu sentia como se tivesse descoberto o real poder da mente, e foi naquele momento de dor intensa que eu descobri que aquele esporte seria a minha vida. (FERNANDO FERNANDES, *Online*, s/d)

Depois dessa experiência, a canoagem virou mais que um hobby ou uma forma de reabilitação, pois Fernando resolveu competir e descobriu que, em 2010, aconteceria o Campeonato Mundial de Canoagem, na Polônia. A partir disso, passou a treinar. Em agosto de 2010, Fernando embarcou para Poznan na Polônia, para a disputa do Mundial, graças ao outro campeonato que havia conquistado em La Plata, no Campeonato Sul-Americano de Canoagem.

Em 29 de agosto de 2010, Fernando já estava disputando a final do Campeonato Mundial:

Entrei na água confiante, pois sabia que aquele desafio era muito maior do que a busca pelo “Ouro”. Era um desafio pessoal para saber o quanto eu ainda era “CAPAZ”. Quando soou a buzina eu só consegui enxergar a linha de chegada e me tornei o Primeiro Campeão Mundial da História. (FERNANDO FERNANDES, *Online*, s/d)

Em abril de 2017, Fernando Fernandes retorna à TV Globo, onde é o protagonista da série “Sobre Rodas” do programa dominical Esporte Espetacular. Nessa série, Fernando passa por aventuras em diversos locais do mundo, em diferentes terrenos e temperaturas, tudo para supostamente mostrar a “superação” da pessoa com

deficiência.

4 | LINGUAGEM E DISCURSO

Falar de linguagem e discurso nesse artigo torna-se fundamental pelo fato de que temos como base de raciocínio o discurso do paratleta Fernando Fernandes, protagonista da série “Sobre Rodas”; no entanto, a observação da linguagem e do discurso, nesse caso em específico, será aplicado aos conceitos de televisão, considerando que o programa foi produzido e veiculado em um canal de TV.

Para isso, é necessário que haja o entendimento do conceito de linguagem de forma comum, ou seja, cru, real, livre, para também entender a linguagem no conceito da televisão. Desta forma, podemos entender a linguagem como “uma determinada posição teórica que consiste em conceber o ato de linguagem como produzido por um emissor-receptor” (CHARAUDEAU, 2014, p.15).

Essa construção depende da relação entre a comunicação e o discurso; e é feita basicamente por três significantes, apresentados da seguinte maneira:

i) O discurso como recurso que permite constituir a comunicação como processo social de significação e construção. ii) o discurso que opera por meio da comunicação. iii) um discurso como um dos muitos elementos da comunicação caracterizado por formulários, papéis e relacionamentos sociais. iv) o discurso e a comunicação dos sinônimos. (MARCHIORI; ROBEIRO; SOARES; SIMÕES, s/d, p.02, *in* JIAN ET AL, 2008).

Diante disso, entendemos que o discurso é um recurso da comunicação, o que nos faz voltar à ideia inicial de que o discurso é uma transmissão de ideias através de um canal, mas também podemos pensar a comunicação como uma ideia ou uma atividade social para englobar as intenções e interações, bem como a construção de sentidos e participação.

Entretanto, vale ressaltar que a comunicação deve ser vista também com um processo e uma atividade social. Desta forma, é possível pensar no impacto daquele processo comunicacional diante daquele público para o qual ele é desenvolvido. Desta forma:

A comunicação deve ser percebida como uma atividade social e, nesse sentido, a comunicação interativa se faz presente e nos leva a pensar: O que a comunicação está fazendo naquele relacionamento? A comunicação também pode ser simbólica, o que engloba necessariamente signo, significante e significado. (MILLER, 2008 *apud* MARCHIORI; ROBEIRO; SOARES; SIMÕES, s/d, p.04).

Outra definição sobre linguagem é dada por Orlandi, que diz que a linguagem é “como um trabalho, no sentido de que há um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário; (...) e ambos são resultados da interação entre o homem e a realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social.” (ORLANDI, 1987, p.25).

Segundo Foucauld, o discurso é sempre resultado de uma soma de experiências e crenças que garantem a identidade daquilo que queremos, ou seja, nossas práticas discursivas não são opacas, mas norteadas por crenças, visões de mundo, ideologias, e são atravessadas, imprescindivelmente, por instâncias de poder. (FOUCAULT, 1979).

Por isso, é tão importante entender a natureza do discurso, pois ele representa a realidade e a prática social de quem o exerce. Dessa forma:

A relação entre discurso e estrutura social tem natureza dialética, resultando do contraponto entre a determinação do discurso e a sua construção social. No primeiro caso, o discurso é reflexo de uma realidade mais profunda; no segundo, ele é representado, de forma idealizada, como fonte social. A constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, arraigada em estruturas sociais concretas (materiais), e, necessariamente, é oriunda para elas, não mediante um jogo livre de ideias na mente dos indivíduos. (MARCHIORI; ROBEIRO; SOARES; SIMÕES, s/d, p.10).

Desta forma, o discurso marca um ponto entre a realidade e a memória e é essa conexão que dá a ele veracidade devido à sua história e ideologia. Assim, o discurso é um ponto de encontro entre a atualidade e a memória. Por conta disso, se pode entender que o discurso é o lugar do sujeito, ou seja, é o meio onde ele se identifica e identifica seus semelhantes e assim se constituem os sentidos. (PÊCHEUX, 1990, p.16). A partir desse entendimento, é possível perceber a forma e o sujeito dentro do discurso e qual a forma com que esse sujeito se posiciona diante dos fatos. Desta forma, é possível entender se há uma representatividade ou não.

Já para Charaudeau, a linguagem sempre é concebida por emissor-receptor ideal, com isso, a linguagem é um objeto transparente:

Uma determinada posição teórica consiste em conceber o ato de linguagem como produzido por um emissor-receptor ideal, em uma circunstância de comunicação neutra. Como resultado disso, temos a ideia de que *a linguagem é um objeto transparente*. Assim, sendo o processo de comunicação simétrico, o receptor só precisa percorrer, em sentido inverso, o movimento de transmissão da fala para encontrar a intencionalidade do emissor. Ele o fará com mais comodidade quando as circunstâncias de comunicação englobam esses protagonistas em um mesmo conhecimento. (CHARAUDEAU, 2014 p.16).

Mas, para o próprio autor, esse percurso ideal entre emissor e receptor não garante que a comunicação seja uniforme e absolutamente compreendida, pois os seres do discurso são definidos em suas diferenças, por que: “Os seres de fala não são desencarnados, já que são definidos em suas diferenças, uma vez que o emissor é diferente do receptor pelo fato deste último poder construir um sentido não previsto pelo emissor.” (CHARAUDEAU, 2014 p.16).

5 | METODOLOGIA APLICADA

Neste tópico, apresenta-se a análise de discurso de 08 episódios da “Série Sobre Rodas”, protagonizada pelo paratleta Fernando Fernandes, que foram exibidos no período de 02 de abril de 2017, até 28 de janeiro de 2018. Nesse ponto, busca-se demonstrar que ele não representa a pessoa com deficiência na mídia; e, sim, usa sua deficiência para se promover e protagonizar um espetáculo de superação, que não contribui para a inclusão e nem para a causa das pessoas com deficiência.

Para a realização desta análise, foram assistidos os 08 episódios disponíveis, tanto no YouTube, quanto na plataforma digital da Rede Globo de Televisão, intitulada *Globo play*. A partir disso, foram criadas categorias, entre elas, acessibilidade, na qual são apresentadas as citações ou referências de acessibilidade nos locais onde ele esteve; Culto à personalidade, onde são demonstradas todas às vezes onde Fernando Fernandes usa sua própria história ou a si mesmo como referência para a realização de tal atividade; Linguagem, em que são observadas as falas do paratleta para explicar o papel dele como agente de comunicação e se há representação ou citação das pessoas com deficiência.

Além da análise dos 08 episódios da série, também foi feita uma pesquisa com pessoas com deficiência, perguntando se elas conheciam Fernando Fernandes, se assistiam a seus programas, se conheciam a série “Sobre Rodas” e se, na opinião delas, Fernando Fernandes representava as pessoas com deficiência na mídia.

Este trabalho, quanto à sua metodologia, é desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória quanto ao tema do trabalho e também quanto aos conteúdos oferecidos no objeto inicial de estudo da série, “Sobre Rodas”, buscando investigar a representação e entender o problema estudado e adquirir um panorama geral sobre o assunto. Vale-se desse instrumento, uma vez que a pesquisa exploratória possibilita a apropriação sobre o objeto investigado, a fim de facilitar a delimitação do tema de pesquisa, fixação de objetivos e formulação de hipóteses. (PRODANOV E FREITAS, 2009).

A próxima etapa se vale de dados primários, referindo-se a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, em estado bruto, possibilitando atribuir-lhe uma nova importância como fonte de consulta. Também são utilizados dados secundários da pesquisa bibliográfica em si, que são documentos que, de alguma forma, já foram analisados, como obras literárias, publicações e obras relacionadas ao tema do trabalho. (PRODANOV E FREITAS, 2009).

A fim de entender o posicionamento do público diante da série “Sobre Rodas”, foi aplicada uma coleta de dados através de questionário, que se constitui em uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente), sem a presença do entrevistado. O questionário se constitui de perguntas abertas, permitindo aos informantes responderem livremente e possibilitando investigações mais profundas e precisas. Constitui-se, ainda, de perguntas fechadas,

que apresentam alternativas fixas, proporcionando respostas mais objetivas. (PRODANOV E FREITAS, 2009).

Na pesquisa exploratória é possível se apropriar do conhecimento sobre o objeto investigado. Por isso, se torna necessário escolher os documentos que passam pela análise, formular as hipóteses e os objetivos, além de elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 2004).

A hipótese apresentada nesse artigo trata-se de uma suposição que permanece em suspenso enquanto não é colocada em prova. O objetivo é a finalidade para a qual é proposto o trabalho, onde os resultados obtidos são utilizados. A hipótese sugerida precisa de fatos e conceitos que possam prová-las e, na busca de materiais bibliográficos, são vistos os conceitos que estão dentro do foco da pesquisa. (BARDIN, 2004). Por conta disso, nesse estudo, é utilizada a metodologia de análise de conteúdo, como exposto por Bardin.

Nessa fase de pré-análise, onde todo o material é preparado, dimensionado e direcionado, é feita a exploração do material encontrado, buscando colocar em ordem a ideia estabelecida no início e verificando os detalhes que possam coincidir com objetivo. Nessa parte é essencial codificar, enumerar e administrar as técnicas sobre o tema. (BARDIN, 2004).

No final desta exploração, vem o tratamento dos resultados e interpretações, com a verificação das operações estatísticas, sejam elas simples – através de percentagens – ou complexas – com uma análise factorial –, originando, deste modo, as provas de validação, a fim de buscar descobertas e interpretações sobre o objeto de pesquisa. Em seguida, os dados são sintetizados e são selecionados os resultados propostos na etapa anterior, verificando as deduções, fazendo uma interpretação de tudo o que foi visto a respeito. Por fim, são utilizados os resultados para comunicar-se sobre a veracidade da hipótese e, ainda, sugerir novas orientações em busca de uma nova análise. (BARDIN, 2004).

5.1 ANÁLISE DOS PROGRAMAS

Análise dos episódios da série “Sobre Rodas” do paratleta Fernando Fernandes					
Episódio	Nome	Acessibilidade	Culto à personalidade	Inclusão PCD	Observações
01	Travessia Salay de Uyuni na Bolívia.	Sim	“Eu achando que era duro pedalando”	Não	- Dificuldade de acesso ao avião; - Recebe ajuda para sair do carro; - Mostra a almofada especial da hand-bike.

02	Fernando Fernandes corre rali de bicicleta na floresta Amazônica	Não		Não	
03	Fernando Fernandes se aventura nas montanhas da Noruega	Não		Não	Corte na transmissão, não é possível saber se ele recebe ajuda na transição da cadeira para a canoa.
04	Fernando Fernandes encara desafio de canoa no interior Tocantins	Não	“Estou me sentindo um ribeirinho”	Não	
05	Fernando Fernandes rema nas águas geladas da Noruega	Não		Não	- Não mostra a transição para a canoa; - Recebe ajuda na canoa; - Mostrou a subida com a cadeira e a adaptação na subida; - Não mostra a colocação no voo e se houve acessibilidade.
06	Fernando Fernandes se aventura em corredeira radical em Minas Gerais	Sim			- Durante boa parte do trajeto, ele recebe ajuda e é resgatado quando a canoa vira.
07	Fernando Fernandes anda de Hand-bike nos lençóis maranhenses	Não	“O que um cadeirante pode fazer aqui? Tudo”	Não	- Não mostra a chegada; - Não mostra a transição da cadeira para a hand-bike; - Recebe ajuda durante o trajeto.
08	Fernando Fernandes apresenta o wakeboard adaptado	Não			

Quadro 01

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

Como é possível perceber na descrição dos episódios, em apenas dois, no primeiro e no sexto, há uma demonstração da acessibilidade dos lugares das provas,

mostrando-os tanto no trajeto, quanto nos próprios locais, porém, nos outros episódios, não são mostradas as dificuldades e nem mesmo a falta de acessibilidade. Sobre a questão da personalidade foram separadas frases como o “O que um cadeirante pode fazer aqui? Tudo”, que mostram o culto à personalidade do personagem principal e, que ao mesmo tempo, negligencia ou não considera todas as dificuldades das pessoas com deficiência, seja elas cadeirantes ou não.

Além dessas duas, a terceira categoria de análise foi definida como “Inclusão de pessoas com deficiência”, na qual foi buscado encontrar outras pessoas com algum tipo de deficiência participando dos episódios e como demonstra a tabela, não houve nenhuma demonstração ou aparição de outro tipo de deficiência nos episódios.

Para a categoria do culto à personalidade, é preciso contextualizar a questão do indivíduo na sociedade; e, para isso, utilizam-se as afirmações de Eduardo F. Chagas, segundo o qual o indivíduo pode ser entendido de quatro formas diferentes:

1 - O indivíduo, enquanto ente singular é um indivíduo natural (corpóreo, concreto, sensível, natural, consciente, como elemento da natureza. 2 - O indivíduo humano é histórico, resultado do desenvolvimento histórico, portanto é uma substância perene, eterna, a-histórico, como pressuposto dado naturalmente, o que seria limitado e unilateral. 3 - o indivíduo humano é social (um produto social), como parte da sociedade; não é, então, um indivíduo a priori, antes da sociedade, escoado, atomístico, como uma mônada, fora da sociedade, pois a concepção de indivíduos autônomos, independentes, auto-suficientes, são “robinsonadas”, que ocultam as relações sociais que explicam os próprios indivíduos. 4 - O indivíduo humano é um indivíduo ativo, dinâmico, que se autoforma; criação de si mesmo, não dado imediatamente pela natureza, nem criado pelas forças externas ao indivíduo, míticas e sobrenaturais; o indivíduo humano é autocriação, autoconstituição de si, pelo trabalho. (CHAGAS, 2012, p.02).

Diante dessas definições, é possível compreender a construção do indivíduo e a postura que ele pode tomar diante das situações em que a sociedade o coloca. É nesse ponto que se questiona a representação feita por Fernando Fernandes, já pelo fato dele ser uma pessoa com deficiência que tem acesso aos meios de comunicação de massa. Seria simples, caso fosse de seu interesse evidenciar as dificuldades de acesso de outras pessoas com deficiência a inúmeros lugares, porém, o mesmo prefere se vangloriar pelo fato de ser quase “um super humano” e fazer coisas a que os outros não têm acesso. É nesse ponto que se questiona a representação e a projeção dele diante das ações, pois supostamente ele quebra padrões e barreiras, mas qual o resultado disso?

Para os conceitos de linguagem, esse artigo tem por base as ideias de Patrick Charaudeau, que defende que a linguagem se dá pelo percurso de manifestação linguageira em função de um contexto:

Cujos dados variam, a fim de fazer com que surjam, dessas confrontações sucessivas, conjuntos significantes, testemunhos da relação do ato de linguagem com suas condições de produção-interpretação. Vemos que não se trata de retomar o lugar original da explicação, mas sim de um jogo de deslocamentos de um lado

São esses significantes que configuram a não representação da pessoa com deficiência na série “Sobre Rodas” protagonizada por Fernando Fernandes, pois mesmo ele sendo uma pessoa com deficiência, sua postura e ação na série não demonstram um interesse pela causa. Mas, por outro lado, sua relação de autopromoção na série, por meio da deficiência, cria um sujeito individual e não coletivo devido à ausência de representação.

Essa discussão sobre se há ou não representação fica claro quando Charaudeau, fala sobre o campo semiológico e conjunto de significantes que constituem a fala e a linguagem e a constituição do outro:

O campo semiolinguístico integra essas antinomias. O ato da linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significantes que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão. De onde se conclui que o Objeto de Conhecimento é o do que fala a linguagem através do como fala a linguagem, um constituído do outro (e não um após o outro). (CHARAUDEAU, 2014 p.20).

Esse conceito deixa clara a necessidade de a linguagem e a representação andarem juntos, pois somente assim, aquele que busca ser representado poderá se sentir representado. É através da linguagem que ambos se constituem, seja como representante ou representado, os dois precisam da linguagem para se unir. Nesse ponto, as frases destacadas nesse artigo, que foram ditas pelo personagem principal da série, Fernando Fernandes, como “O que um cadeirante pode fazer aqui? Tudo”; podem ser símbolo da não representação, pois, muitas vezes, cadeirantes têm dificuldade até mesmo de sair de casa, imagine-se, então, praticar esportes radicais, que precisam de equipamentos e estrutura, como os apresentados no programa.

5.2 DOS DADOS ACERCA DA PESQUISA EMPÍRICA

Além da análise dos episódios do programa foi feita uma pesquisa em grupos de pessoas com deficiência na rede social Facebook, no período de 30 dias, entre 17 de abril de 2017, até 17 de maio de 2017. Dessa pesquisa participaram 59 pessoas; e a seguir são expostos os resultados.

A pergunta 1 destinava-se a saber se as pessoas conheciam o paratleta Fernando Fernandes; e conhecer, nesse caso, se aplica às mídias e à Internet de forma geral. Desta forma, a maior parte das pessoas 61,3% dos que votaram disseram conhecê-lo.

A pergunta, responde à pergunta 1, em que Fernando Fernandes, mesmo sendo paratleta, modelo e ator, ainda é mais conhecido por sua participação no Big Brother Brasil, em 2002, com 57,9% dos votos. Por outro lado, a pesquisa também mostra que ele alcançou reconhecimento através do esporte paralímpico, que vem em segundo

lugar, com 15,8%, seguido da televisão com 10,5%.

Nesse item 3 perguntado às pessoas com deficiência participantes da pesquisa se elas costumavam acompanhar reportagens e programas de televisão de que Fernando Fernandes participa. O resultado de 52,6%, como resposta afirmativa, mostra que ele exerce uma representatividade sobre este público.

Como descrito no corpo deste artigo, a série “Sobre Rodas”, o paratleta Fernando Fernandes viaja a vários lugares do Brasil e do exterior, vivendo aventuras que, para uma pessoa com deficiência, não são muito comuns. Talvez isso explique a grande audiência e o espetáculo promovido diante da causa das pessoas com deficiência, já que 78,9% disseram assistir a série.

Esse item é um dos mais complexos em termos de entendimento para compreender se ocorre ou não a representação da pessoa com deficiência na série “Sobre Rodas”, protagonizada por Fernando Fernandes. Partindo do princípio das respostas 57,9% dizem que ele representa, mas ao mesmo tempo, na próxima pergunta 63,2% dizem que o fato dele pouco falar sobre as pessoas com deficiência no decorrer da série atrapalha no combate ao preconceito.

Essa resposta também contradiz a representação afirmada na resposta anterior, visto que 63,2% dizem que o fato dele não falar da realidade da pessoa com deficiência atrapalha a inclusão, pois se houvesse a representação de fato, haveria a demonstração da realidade em que vive a pessoa com deficiência de cada local. Desta forma, Fernando Fernandes não utiliza seu suporte midiático para levantar os temas, mas, sim, se aproveita deles para fazer promoção de seu trabalho.

O último gráfico questiona sobre o fato de que ele, estando na mídia, deveria ou não falar mais sobre as pessoas com deficiência. E nesse ponto, 84,2% responde que sim, o que também comprova que, se existe representação ela é falha, pois não há como representar sem tocar em temas básicos como inclusão e acessibilidade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição dos conceitos e da análise dos episódios da série “Sobre Rodas”, protagonizada pelo paratleta Fernando Fernandes, é possível se chegar à conclusão de que nem a série nem a postura de Fernando representam a pessoa com deficiência na mídia. Devido ao seu comportamento na série, a ausência de falas sobre acessibilidade, inclusão e também uma postura crítica diante da situação da pessoa com deficiência, é possível, afirmar que Fernando Fernandes se promove em cima da causa, pois utiliza a sua deficiência como forma de ocupar espaço na mídia.

Por falar em ocupar espaço na mídia, Fernando tem acesso à televisão, um dos veículos mais abrangentes da sociedade e em suas aparições, é evidente a exaltação da personalidade, pois nas suas falas é recorrente o uso do “eu” como forma de engrandecimento de sua aparição. Se houvesse interesse da parte dele pela causa da pessoa com deficiência, ele deveria usar seu espaço na mídia e construir um

discurso inclusivo, que eliminasse ideias como “superação” e “heroísmo” nas ações das pessoas com deficiência.

Desta forma, Fernando poderia se tornar um ícone da representação ativa da pessoa com deficiência, desenvolvendo ações de inclusão e combate a paradigmas que cercam o cotidiano desse grupo de pessoas. Em termos de linguagem, também é evidente a ausência de citação da causa da pessoa com deficiência.

Portanto, a representação feita por ele é falha, para não dizer inexistente, diante da oportunidade que lhe é dada na televisão. Isso pode ser visto na própria pesquisa de público, que atesta o fato dele ainda ser mais lembrado pela sua participação no Big Brother Brasil, do que pelas suas conquistas como paratleta ou modelo.

Além disso, a postura de Fernando, tanto na série, quanto fora dela contribui para a alienação da pessoa com deficiência em questões como a ideia de superação e quebra de barreiras, pois ao contrário do que ele mesmo diz é, preciso muito mais que do que força de vontade para conseguir a inclusão de fato.

Por fim, cabe ressaltar que Fernando Fernandes tem um potencial enorme para a representação da pessoa com deficiência na mídia, tanto pelo espaço que lhe é dado e também pelos seus resultados como atleta. Porém, fica em aberto, a dúvida se ele realmente tem o interesse pela causa, pois, tanto na análise, quanto na pesquisa de público ficou evidenciado que essa representação é falha.

Contudo, o objetivo principal deste artigo era observar seu posicionamento midiático, onde pudemos constatar que ele foi sempre o centro de todas as ações, de forma que só em poucos momentos foram considerados temas como acessibilidade e inclusão, e quando o foi, sempre se trouxe a ideia de superação e quebra de barreiras, ações que definitivamente alimentam mitos que atrapalham na ação concreta de incluir.

REFERENCIAS

Agência Brasil, **Número de usuário de internet cresce 10 milhões em um ano no Brasil**. Online. 2018. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-12/numero-de-usuarios-de-internet-cresce-10-milhoes-em-um-ano-no-brasil> >. Acessado em: 23 de dez. de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BISTANE, Luciana; BACELLAR, Luciane. **Jornalismo de TV**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEUAU, Patrick. **Linguagem e discurso modos de aprendizagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. **O Indivíduo na Teoria de Marx**. Online, 2012. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/dialectus/article/viewFile/5162/3794> > Acessado em: 06 de jan. 2017

Fernando Fernandes encerra travessia do Salar de Uyuni, na Bolívia, Sobre Rodas #01. **Esporte Espetacular**. *Globoplay*. 02 de abril de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5771507/>> Acesso em 06 de fev. 2017.

Fernando Fernandes corre rali de bicicleta na floresta Amazônica, Sobre Rodas #02. **Esporte**

Espetacular. *Globoplay*. 09 de abril de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5788598/>> Acesso em 12 de abr. 2017.

Fernando Fernandes se aventura nas montanhas da Noruega, Sobre Rodas #03. **Esporte Espetacular.** *Globoplay*. 21 de maio de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5884507/>> Acesso em 22 de mai. 2017.

Fernando Fernandes encara desafio de canoa no interior Tocantins, Sobre Rodas #04. **Esporte Espetacular.** *Globoplay*. 04 de junho de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5884507/>> Acesso em 05 de jun. 2017.

Fernando Fernandes rema nas águas geladas da Noruega, Sobre Rodas #05. **Esporte Espetacular.** *Globoplay*. 18 de junho de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5948169/>> Acesso em 19 de jun. 2017.

Fernando Fernandes se aventura em corredeira radical em Minas Gerais, Sobre Rodas #06. **Esporte Espetacular.** *Globoplay*. 13 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6075354/>> Acesso em 14 de ago. 2017.

Fernando Fernandes anda de hand-bike nos Lençóis Maranhenses, Sobre Rodas #07. **Esporte Espetacular.** *Globoplay*. 22 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6235542/>> Acesso em 29 de jan.

Fernando Fernandes apresenta o wakeboard adaptado, Sobre Rodas #08. **Esporte Espetacular.** *Globoplay*. 28 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6455602/>> Acesso em 29 de jan. 2018.

Fernando Fernandes, **Biografia**, *Online*. 2018. Disponível em: <<http://www.fernandofernandeslife.com/biografia>> Acessado em: 28 de jan. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

G1, **Ex-BBB Fernando Fernandes fala da luta para voltar a andar**. *Online*. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1269143-5605,00-EXBBB+FERNANDO+FERNANDES+FALA+DA+LUTA+PARA+VOLTAR+A+ANDAR.html>> Acessado em 01 de mar. 2018.

JESUS, Jordane Trindade de; RESENDE, Vitor Lopes. **A Televisão e sua influência como meio: uma breve historiografia**. *Online*. 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/a-televisao-e-sua-influencia-como-meio-uma-breve-historiografia>> Acessado em 06 de fev. De 2018.

LAZAR, Judith. **Mídia e Aprendizagem**. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação. Série de Estudos Educação a Distância, Ministério da Educação, Universitári@** - Revista Científica do Unisalesiano – Lins – SP, ano 2, n.3, jan/jun de 2011 80 Secretaria da Educação a Distância, Brasília, 1998. Tradução: Vera Maria Palmeira de Paula.

MARCHIORI, Marlene; Regiane Regina, ROBEIRO; Rodrigo, SOARES; Fabiana, SIMÕES. Comunicação e Discurso: Construtos que se Relacionam e se Distinguem. *Online*. s/d. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gefacescom/images/Congresso_04_Abrapcorp_2010.pdf> Acessado em: 02 de março de 2018

ORLANDI, E.P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E.P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem. Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PÁDUA, Fernando Fernandes de. **Biografia**. *Online*. s/d. Disponível em: <<http://www.fernandofernandeslife.com/biografia>>

fernandofernandeslife.com/biografia> Acessado em 28 fev. 2018.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho científico acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SILVA, M. V. B. **Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade**. *Galaxia (São Paulo, Online)*, n. 27, p. 241-252, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n27/20.pdf>> Acessado em: 28 fev. 2018.

SOUZA, J. C. Aronchi. 2004. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo. Summus Editorial.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. **Nas falas de jovens, pistas para entendimento da recepção televisiva**. In: Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº15-16, jan/dez 2007. p.1-11.

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EXPERIÊNCIA NARRATIVIZADA: AS REDES SOCIAIS COMO LUGAR DE FALA PARA SUJEITOS QUE CONVIVEM COM O AUTISMO

Igor Lucas Ries

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP
Curitiba, PR

RESUMO: As postagens sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são presentes nas redes sociais e assumem papel importante na forma com que os indivíduos, inseridos neste contexto, compreendem as realidades do mundo e da vida cotidiana. Nestes lugares de fala acontecem encontros, partilhas, bem como as narrativas das suas experiências. Por isso, a experiência, neste texto ensaístico, é trazida como fundamento epistemológico, como lente norteadora do estudo deste fenômeno. Indicam-se os fundamentos da experiência, iniciados nas referências de Walter Benjamin e, agora, com estudos de Vera França, e complementa-se com a experiência narrativizada. Por fim, defende-se a importância de situar este objeto de pesquisa, caracterizado pelos fragmentos autobiográficos de grupos unidos pelo autismo e que insinuam a busca por visibilidade e partilha de experiências, dentro do campo comunicacional.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência narrativizada; Epistemologia; Comunicação; Redes Sociais; Autismo.

1 | A EXPERIÊNCIA COMO LENTE EPISTEMOLÓGICA

A experiência é um aspecto trazido neste ensaio, como conceito epistemológico, que direciona o olhar para uma determinada forma de narrativa: o lugar de fala, encontrado nas redes sociais, pelos sujeitos que vivem o autismo. É neste lugar que surgem narrativas e que se constitui uma forma de experiência narrativizada, numa rede digital de compartilhamentos imediatos de mensagens, tida como um meio pelo qual tais experiências se revelam.

O autismo torna-se, portanto, elemento de aproximação destes grupos, o interesse comum que oportuniza encontros e expressões. Reconhecido a partir dos grandes e importantes protagonistas cinematográficos, como a Temple Grandin (célebre profissional norte-americana com autismo), com seus potenciais savants (distúrbio psíquico com o qual a pessoa possui uma grande habilidade intelectual aliada a um déficit de inteligência), o autismo, hoje, é caracterizado como um Transtorno do Espectro Autista (TEA), com a abertura para existência de vários níveis de dificuldades no espectro, bem como com a inclusão de muitas potencialidades. Pertencente ao

DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e ao CID F-84.0 (Classificação Internacional de Doenças), o TEA refere-se a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (AUTISMO & REALIDADE, 2016). Dentro deste diagnóstico, já nos primeiros meses de vida, as crianças demonstram dificuldade de se relacionar, de manter contato visual, apresentam preferências limitadas, além de terem dificuldade com a linguagem oral. Estes fatores implicam em limitações na socialização e desenvolvimento infantil, colocando estas crianças num mundo particular, com conexões restritas. Dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (JUNIOR, 2014), órgão ligado ao governo Norte Americano, indicam a existência de um caso de autismo para cada 68 pessoas (1,47%) e, se considerada a população entre 3-17 anos, o número é de 1 para 45 pessoas (2,22%). Estes números aumentam à medida que as metodologias ficam mais precisas e os diagnósticos tornam-se mais precoces. Elevam-se os casos diagnosticados e, conseqüentemente, as experiências interacionais entre os grupos de indivíduos que compartilham a mesma vivência.

Uma condição de diferença, por premissa, traz desordem na rotina social. A busca por informações, tratamentos, apoio e consolo, oportuniza o aproximar de experiências vividas no cotidiano de outros indivíduos incluídos na mesma realidade. Formam-se grupos, trocam-se experiências, depoimentos, acontecem exposições ou recolhimentos, surgem mobilizações e interações sociais diversas. Nasce discursos, ideologias e estigmas, comunicações efetivas e também a banalização do autismo, por conta do consenso tácito que circula e nutre o saber comum.

Neste contexto social e cultural, intensificado pela experiência a partir do uso dos dispositivos tecnológicos como celulares e *smartphones*, os sujeitos, em suas vidas cotidianas, têm promovido práticas interacionais, trocas de apoios, narrativas testemunhais, além de reivindicações diversas, antes destinadas aos grupos presenciais de ajuda, bem como ao convívio familiar e social mais próximo. O êxito do uso das redes sociais, *blogs*, portais de informação, entre outras plataformas digitais com o compartilhamento de dados, permite que os indivíduos ampliem sua ação e exposição, que agora pode ter alcance global, com possíveis efeitos sociais e na cidadania. Neste caso, os relatos de experiências do universo autista, nas mídias sociais, surgem de anônimos, celebridades, profissionais da educação, médicos e por especialistas em tratamentos e terapias, revelando fatores culturais, bem como explorando a partilha da vivência.

Entende-se necessário, portanto, o estudo epistemológico da experiência que, neste caso, é norteadora de um objeto empírico de análise: as publicações dos grupos unidos pelo autismo nas redes sociais. Neste contexto, a epistemologia oferece um “conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos ligados simbioticamente que permitem elaborar uma forma de investigar um objeto” (DUARTE, 2003), de maneira a direcionar um olhar para o tema, como uma lente que potencializa e dá foco ao estudo.

É a partir da lente da experiência, então, que se percebe a força discursiva dos grupos que estão diretamente ligados ao sujeito autista e que transportam para as redes sociais uma forma de narrativa. É por este viés que a observação destes eventos ganha força. São estas experiências, próprias do cotidiano, que revelam os anseios e os fatores culturais de uma sociedade, bem como indiciam as razões que impulsionam às exposições e as buscas por visibilidade.

2 | A EXPERIÊNCIA É NARRATIVIZADA

Viver ao lado do indivíduo autista é uma oportunidade de experimentar o mundo, através desta condição própria, diferente, especial ou particular. O cotidiano, portanto, promove os acontecimentos, as lutas, as conquistas, dificuldades ou vitórias, enfim, as experiências. A comunicação ou partilha destes acontecimentos pode se dar por diferentes meios de interação social ou lugares de fala e que, em cada um deles, certamente os resultados experienciados serão diferentes. Desta forma, tanto pelo autismo como por qualquer outro fator de vivência, as experiências irão imergir.

Para tal reflexão, torna-se importante buscar nos estudos de Walter Benjamin os fundamentos epistemológicos sobre experiência. Benjamin (1913), já nos primeiros ensaios sobre o termo, criticava a sua concepção como a apropriação de uma tradição que fazem os “adultos” quando reivindicam para si uma superioridade em relação aos menos experientes. O sociólogo expunha não ser possível qualificar a experiência pelo tempo de vida e indicava, nesta posição, uma preocupação epistemológica, através da crítica. Revelava que, independente da fase da vida, todo indivíduo poderia, através da linguagem, estruturar suas experiências e conhecimentos.

A partir do momento que o desenvolvimento tecnológico trouxe força de sobreposição ao homem, bem como dos resultados traumáticos causados pela primeira guerra que silenciou seus combatentes e os devolveu mais pobres em experiências comunicáveis, e também da aceitação da possibilidade do homem viver e construir com pouco, o pensamento de Benjamin (1933) sobre a experiência evoluiu e ganhou nova concepção, trazendo a pobreza como representação da experiência, caracterizada pelos efeitos da modernidade. Abordou, como problema social, o fato de que o homem vivera, então, fragmentos de experiências não reais com o mundo, direcionados como forma de mantê-lo imerso por fatos superficiais e que mascaravam sua real pobreza. A estratégia era assumir a pobreza da experiência moderna para, então, ultrapassá-la.

Outros aspectos da modernidade, como a imprensa e o romance, permitiram que Benjamin (1936) refletisse sobre o papel do narrador, indicando a possibilidade da extinção da arte de narrar. Esperava o fim da figura social do narrador, do seu lugar de fala e desta prática do conhecimento, bem como do vínculo social que este assumia, visto que o ato solitário do escritor e do leitor trazia consigo a menor possibilidade de interação e de interpretação, pelo caráter finalizado e de isolamento deste saber. Enfim, entendia que ali a experiência assumiria outra qualidade e natureza.

Esta reflexão inicial permite uma aproximação aos tempos atuais, fase das convergências tecnológicas, quando, através dos aparatos e das redes sociais, indivíduos de diferentes idades, realidades sociais, econômicas, culturais e demográficas, tornam visíveis suas experiências com o autismo através da publicação de imagens, postagens de testemunhos, relatos, ou seja, das suas diferentes experiências. Traz também, ao mesmo tempo, o entendimento de que estes narradores, nos seus lugares de fala, traduzem as suas experiências do cotidiano.

Como exemplo, uma postagem de *Facebook* transcrita de forma direta, publicada no dia 2 de abril de 2016 (dia mundial de conscientização do autismo), apresenta um discurso que revela pontos de reivindicação, um convite para que a sociedade lute a favor do autismo, indicando-o não como uma doença, mas sim como uma condição atual, contemporânea, diferente e pouco conhecida:

Pq não dizemos que é o dia da 'luta contra'? Pq autismo não é uma doença, é uma condição. A falta de informação gera um medo e o preconceito. Por isso, hoje é dia de gritar pro mundo todo: SOU MUITO FELIZ E ABENÇOADO POR DEUS POR TER A HONRA DE CONVIVER COM O R., meu filho que está no espectro autista (MION, 2016).

Neste trecho, o narrador permite compreender que a reflexão e a notoriedade do assunto acontecem sobremaneira por conta dos fatores da ordem comum, culturais, sem direcionamentos sociais ou demográficos, presentes também no pensamento benjaminiano sobre a experiência. Os aspetos são figurados, por exemplo, pela elevação do número de diagnósticos de pessoas com o TEA, pela procura por tratamento e atendimento especializado, na instituição mundial de uma data específica para promover a conscientização, além de demonstrar pistas da busca por ressignificação deste conceito tácito, por apoio e reconhecimento. Ao narrar insinua, ao tratar o autismo como uma condição, uma preocupação com a ressignificação. Com a sua experiência compartilhada, ao indicar a importância da informação, o autor da postagem dá um conselho que pretende diminuir o medo por parte dos que vivem próximos desta condição, bem como tenta evitar o preconceito, próprio da sociedade desinformada. Na sequência surge o apelo de “gritar para o mundo todo”, seguido do texto em caixa alta, chamativo, que expressa gratidão e honra. Estes elementos, entendidos neste tempo, sugerem uma prática social que demonstra expansividade, ou seja, a busca pelo direcionamento das atenções do mundo, para que notem o autismo (grito) e o enxerguem através da ótica da alegria, honra e gratidão.

A partir deste exemplo, permite-se o entendimento de que a natureza da experiência provém dos mais ordinários significados comuns, quanto daqueles mais refinados significados individuais, para designar todo um modo de vida, bem como é mutável, dependendo do lugar de fala. Na sociedade globalizada, marcada por fluxos de informações e pela disseminação de imagens, os indivíduos vivem inseridos na própria realidade cotidiana, respondendo às questões profissionais e familiares,

relacionando-se com outras pessoas ou instituições, partilhando um universo comum. Desta forma, no cotidiano da vida, vivem experiências em resposta a outras experiências, experimentando fatos importantes para a vida presente (FRANÇA E GUIMARÃES, 2006).

De forma narrativizada, portanto, a experiência direciona o olhar para a mensagem, para o público comum e para as práticas e processos comunicacionais relacionados, neste caso, ao uso da rede social apenas como um aparato, um meio para se fazer partilha e trocas sensíveis sobre o ponto em comum, o autismo. É neste o contexto que Guimarães (2004) caracteriza a experiência estética, proveniente dos afetos e sensibilidades, promotoras das relações, da partilha e dos engajamentos. Percebe, através deste olhar, uma estética que provoca uma abertura para o mundo, para o compartilhamento e comunhão, para o pensar e sentir através do outro e que faz referência direta à essência da comunicação.

Neste resgate da alteridade, Marques e Martino (2015, p. 37) esclarecem que:

[...] pensar e sentir através do outro como forma de compreender melhor o sentir, o viver e o pensar de si mesmo está no âmago do processo estético da comunicação, que procura desenvolver o sentido da comunicação como um compartilhar que permeia, ou demanda, um envolvimento para além do cognitivo. [...] É neste sentido que a perspectiva de uma dimensão estética da comunicação sublinha o aspecto de sentir o outro, não apenas entendê-lo na forma de um entendimento comum, mas também na partilha de uma sensibilidade comum.

Portanto, a experiência estética não está apartada da experiência em geral, como um modo de contemplação dos objetos artísticos, mas valoriza a vivência de acontecimentos através dos objetos próprios de uma cultura, a partir de um conjunto de descobertas e acontecimentos que vão se articulando de forma coerente e podem ser expressos através da linguagem, ou seja, narrativizados. Desta forma, uma onda de interação é ativada de modo que o indivíduo, ao passar pela experiência, não permanece o mesmo (MARQUES E MARTINO, 2015).

Deste modo a participação, na experiência estética, torna-se o ponto focal. Neste entorno, Rancière (2010) olha para o espectador como um sujeito participativo, onde os encontros acontecem de formas diferentes, no espaço público, através da visibilidade. Defende a importância do fazer ver, fazer dizer e, por fim, partilhar. Compreende que a visibilidade não se reduz a um sistema expressivo dos conteúdos no espaço público, no mundo e na vida, mas participa como um agente opinativo, ativo e orgânico deste espaço público, sobre os conteúdos, aos quais ele associa. Desta forma, dá visibilidade.

Os sujeitos que vivem com o autismo são dados a ver, através de uma mistura de visibilidade do outro, sobre todos estes conjuntos de imagens, através do fator de aproximação, comum. Desta maneira, pelo sujeito ativo, as ordens podem ser quebradas, pelo “dar a ver”, ressaltando o valor político, ético e social destes indivíduos. Rompem-se as formas normatizadas de expor o mundo e a vida e surge uma nova forma de participar, partilhar e compartilhar (RANCIÈRE, 2010).

Não se trata, portanto, de uma experiência de vida isolada, mas que assume outra qualidade: a partilha das vivências. É essa outra qualidade, longe do isolamento, que permeia as práticas interacionais, com a exposição de relatos, postagens, testemunhos e outras formas discursivas nos grupos sobre autismo.

Por isso, esta reflexão permite uma aproximação aos tempos das convergências tecnológicas, quando, através dos aparatos e das redes sociais, indivíduos de diferentes idades, realidades sociais, econômicas, culturais e demográficas, tornam visíveis suas experiências com o autismo através da publicação de imagens, das postagens testemunhais, do compartilhamento de outros relatos, ou seja, das suas diversas experiências. Traz também, ao mesmo tempo, a oportunidade do entendimento de que estes narradores, nos seus lugares de fala, traduzem as suas experiências do cotidiano como sujeitos em ação social e interação.

Para esclarecer os papéis dos sujeitos no processo comunicacional, Vera França (2006) destaca a importância da compreensão da recepção, bem como do modo como se entende a figura do receptor, quando pensado em processos comunicacionais. Neste modo de compreender o receptor, percebe-se uma perspectiva crítica ao paradigma informacional, à cultura de massa e ao enfoque da sua passividade, presente nos estudos dos efeitos. Desta forma, ancorada nos estudos culturais e com foco nas mediações culturais, não somente os emissores (produtores / autores) têm função de sujeito. Esta função é dada também aos receptores que, dotados de suas diferenças individuais, não reagem de maneira única ao mesmo estímulo, mas sim dentro de padrões e variáveis socioeconômicas e culturais estabelecidos pelo seu meio. Os estudos de recepção buscam, como demonstra França (2006, p.3), a “inserção dos sujeitos em redes sociais, e identificam um sujeito que resiste, negocia, dribla os propósitos do emissor e promove usos particulares e diferenciados dos produtos consumidos”. Nesta perspectiva das mediações culturais, que entendem a “cultura como o lugar onde emissores e receptores se inserem em trocas dinâmicas”, se estabelece a tentativa de superar a abordagem fragmentada do processo comunicativo (FRANÇA, 2006, p. 4).

Considerando emissor e receptor como sujeitos do discurso, apoiada agora nas teorias da linguagem, França (2006, p. 5) indica que a “ação do sujeito diz respeito à sua relação com o produto discursivo e com a dinâmica de produção e/ou interpretação de sentidos”. Nesta dinâmica da ação, considera o emissor e o receptor como produtores e sujeitos da comunicação:

O sujeito produtor de discursos é alvo de conceituações diversas: narrador, enunciador, locutor. Ele é aquele que constrói a narrativa, que recolhe e costura elementos diversos, orientando a produção de sentidos; é aquele que produz o enunciado, o texto; é também a voz do discurso, aquele que fala dentro do enunciado. Em todos estes casos é sempre visto como agente, ser de intencionalidade. Ao receptor é dispensado um tratamento mais modesto, embora, nas reflexões mais recentes, também seja visto como sujeito, ser de escolha e de ação: ele reconhece e aplica o código do emissor, mas pode usar códigos alternativos; ele interpreta,

Esta relação é importante para esta pesquisa, pois entendemos que estes produtos discursivos, resultantes da ação dos sujeitos em torno do autismo, apresentam-se em diferentes formatos nas redes sociais: as publicações que partilham as experiências e testemunhos de vida, os *posts* de relatos de fatos em torno do autismo, as curtidas e compartilhamentos de outras publicações consideradas relevantes, etc.

São nestes espaços digitais (*online*) observados nesta pesquisa, portanto, que temos o intuito de verificar quais são estes modos de efetivação destas redes socioafetivas que seriam capazes de promover ações outras, como novas publicações testemunhais, promoção de atividades e eventos, possíveis encontros presenciais, encorajamentos, buscas por apoio ou tratamentos, bem como as discussões, rejeições ou conflitos.

Assim, por meio destes sujeitos do discurso, estas experiências são produzidas de forma narrativizada e colocadas nas redes, possibilitando trocas sensíveis, discussões e a abertura dos processos de interpretação e interação, capazes de promover estas ou outras novas ações.

Já pelo viés sociológico, estes sujeitos são tidos também como sociais (FRANÇA, 2006) pois se relacionam com o mundo e atuam, nele, como indivíduos de diferentes experiências que trazem consigo os condicionamentos resultantes destas tantas interações. Como resultado, entendemos que, dentro das suas diferentes culturas, constroem suas histórias, fazem história e atuam como sujeitos de diversas experiências.

Considerando as múltiplas dimensões destas vivências, dos conflitos sociais que acompanham estes indivíduos e das diferentes formas que utilizam para seguir ou resistir a tantos movimentos culturais, é que se entende a possibilidade de se refletir sobre os processos de comunicação a partir da cultura, e não dos meios. São nestes espaços culturais que estão presentes as práticas comunicacionais cotidianas, decorrentes das experiências vividas, onde se estabelecem grupos interessados em outras vivências próximas do autismo. Com foco na caracterização destes grupos sociais e das suas experiências compartilhadas é que percebemos, de certa forma, um abandono da “relação propriamente dita de consumo e recepção dos produtos midiáticos” (FRANÇA, 2006, p.8), como também a participação ativa destes sujeitos sociais e da comunicação, que colocam nos seus discursos os próprios anseios e condicionamentos culturais.

Notamos, então, a partir do discurso, a construção destes sujeitos (individuais e coletivos) e das suas identidades, que os posicionam no mundo e nos grupos interessados no autismo. A construção desta identidade está relacionada, portanto, “com discursos, objetos, práticas simbólicas que nos posicionam no mundo, dizem de nosso lugar em relação ao outro (lugar) e aos outros (sujeitos)”, marcando “inserções

e pertencimentos específicos de indivíduos e grupos” (FRANÇA, 2006, p. 9).

São nas relações com o outro, com a linguagem e com o simbólico, mediadas discursivamente, que se constituem os sujeitos (plural) sociais “da” comunicação (da ação comunicativa, interlocutores), mas que também estão “em” comunicação (em interação). França (2006, p.12) explica que estes sujeitos “não antecedem uma relação, mas resultam dela – sejam elas relações de conjunção, enfrentamento, de associação ou de conflito”. Deste modo, na cotidianidade das experiências com o autismo, os sujeitos unidos por laços discursivos podem estar em interação quando são capazes de produzir “gestos significantes para afetar o outro, sendo antecipadamente afetados pela provável e futura afetação desse outro” (FRANÇA, 2006, p. 14), o que os qualifica, portanto, como sujeitos em comunicação. Nessas experiências vividas, de mútua afetação, estes sujeitos tornam-se interdependentes das presenças de um e do outro, culminando, como efeito, na sociabilidade e na troca de expectativas recíprocas e conscientes.

Entendemos, portanto, que o autismo surge como uma ordem interativa, ou seja, um motivo presente entre estes sujeitos que estão em comunicação, que são afetados pelo outro por estarem inscritos em formas que permeiam os mesmos contextos, extensivos e, em boa medida, complementares (tanto da experiência direta, quanto do mediatizado), que indicam ou desenham o posicionamento de um grupo. São por estes contextos, ou modelos ordenadores, que se faz possível o confronto entre alguma situação específica em torno do autismo, com o conjunto de outras experiências passadas, capazes de promover a afetação mútua e, enfim, a interação. França (2006, p.16) contextualiza este fenômeno afirmando que “viver uma experiência é reagir àquilo que vem à luz, a partir dos atributos da situação vivida e com os instrumentos de experiências passadas”; e complementa indicando que, para se fazer uma experiência, é preciso ser afetado por ela e sofrer as suas marcas.

Assim, pelo uso da rede social, os sujeitos da comunicação se colocam em ação, produzindo discursos a partir das suas experiências vividas, construindo suas identidades. Estas experiências de vida, narrativizadas, podem suscitar, por sua vez, no mesmo enquadramento, respostas carregadas de outras referências ou condicionamentos, que atualizam suas experiências anteriores. Envolvidos nestas práticas comunicacionais, acreditamos que estes sujeitos sociais carregam e inserem as suas próprias condições nos discursos que estabelecem. Suspeitamos é que exista, portanto, a possibilidade da atualização das experiências vivenciadas pelos indivíduos com autismo, junto da sua rede de apoio, quando se deparam com outras experiências narrativizadas por novos atores que vivem o mesmo contexto.

Por outro lado, mesmo considerando a experiência do encontro entre estes agentes da comunicação e apesar de todo o relacionamento proposto pela rede social, não podemos deixar de considerar também a possibilidade de um falso imediatismo presente nestes lugares de fala. Fica a dúvida se há, no caso destes diferentes tipos de interações (testemunhos, relatos, postagens de fotos, etc.), por exemplo, alguma

modificação efetiva, imediata, na questão do autismo. Isso porque entendemos que as redes sociais provocam a impressão de não existir nenhum outro anteparo ou agente mediador da fala entre a pessoa que vive a experiência do autismo e os outros componentes, espectadores, convocados como testemunhas desta experiência. Por isso, será que as redes sociais, por serem um contexto, um ambiente ou meio, já não atuam com uma certa modulação ou negociação da imagem, mesmo que possibilitem as livres narrativas dos fragmentos de relatos e histórias de vida?

Suspeitamos que estes questionamentos se devem à existência de diferenças de discursos ou novas perspectivas dos mesmos relatos, quando são publicadas em meios diferentes, como nas revistas ou jornais, por exemplo. Apesar de parecer paradoxal, pois a rede social também é uma mídia ou uma forma de mediação, entrega uma falsa ideia de imediatismo e de uma experiência real e direta. Entendemos que este sujeito que narra sua experiência e posta suas fotos, utiliza este meio exatamente para poder ser visto, conseguir alcance, exposição ou visibilidade, para expressar seus anseios, suas causas, pois quer entregar parte da sua vivência aos que podem ver.

3 | A PARTILHA NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO

A relação que a experiência promove entre os indivíduos traz, então, a importância de situá-la como pertencente ao campo da comunicação, tanto pelos contatos e partilhas pessoais, quanto pelas práticas mediatizadas.

Aproximando as experiências da mediatização, Braga (2010, p. 74) propõe que estas perspectivas são abrangentes e que, portanto, “podem ser referidas à mediatização social, interações muito mais diversas do que apenas os momentos de defrontação direta com as interfaces tecnológicas”.

Tanto o narrador quanto o leitor da experiência narrativizada vivem, enfim, o encontro das consciências. A consciência, manifestada em percepção e que faz emergir a zona de fronteira, de troca de sentidos, só pode ser observada no encontro perceptivo, afirma Deleuze (1988 apud DUARTE, 2003). Ao discutir a possibilidade do sentido, o autor defende que este ocorre na fronteira, ou seja, no contato, no encontro. Portanto, não existe comunicação antes das consciências envolvidas se encontrarem. É a partir do contato, do plano comum, portanto, que o processo de comunicação pode ser ativado, que a experiência da troca, do tornar-se comum, pode acontecer.

Assim, foi pelo uso da rede social e da tecnologia que, na postagem anteriormente exemplificada e em tantas outras, aconteceu a experiência do encontro entre os agentes comunicacionais. As redes sociais, na Internet, permitem estas “trocas sociais realizadas pela interação social e pela conversação através da mediação do computador” (RECUERO 2014, p. 94). As pessoas se relacionam num ambiente interativo, onde predomina uma forma não linear e sem hierarquias, mas sim em rede. As curtidas, os compartilhamentos e, em especial, os comentários das pessoas que comungam experiências com o indivíduo autista, revelam a troca, o entendimento

e partilha, ações que só acontecem a partir da interação humana, e que faz da comunicação um processo social.

Por outro lado, é preciso considerar, apesar de todo o relacionamento proposto pela rede social, a possibilidade de um falso imediatismo presente nestes lugares de fala. Fica a dúvida se há, no caso destas interações, por exemplo, alguma modificação efetiva na questão do autismo. As redes sociais provocam a impressão de não existir nenhum outro anteparo ou agente mediador da fala entre a pessoa que vive a experiência do autismo e os outros componentes, expectadores, convocados como testemunhas desta experiência. Por isso, será que as redes sociais, por serem um contexto, um ambiente ou meio, já não atuam com uma certa modulação ou negociação da imagem, mesmo que possibilitem as livres narrativas dos fragmentos de relatos e histórias de vida?

Este questionamento se deve à existência de diferenças de discursos ou novas perspectivas dos mesmos relatos, quando são publicadas em meios diferentes, como nas revistas ou jornais, por exemplo. A imprensa apresenta uma perspectiva diferente, instantânea, como se perfurasse o espaço da mediação. Apesar de parecer paradoxal, pois a rede social também é uma mídia ou uma forma de mediação, dá uma falsa ideia de imediatismo e de uma experiência real e direta. Entende-se que o sujeito que narra sua experiência e posta as fotos, carrega em si um elemento de performance, pois utiliza este meio exatamente para poder ser visto, conseguir alcance, exposição ou visibilidade.

São por tais questionamentos que o estudo da experiência narrativizada se faz necessário no campo da comunicação. A experiência de vida, que reúne e permite a partilha, a comunhão do cotidiano, que é narrada e mediatizada, ilustra a importância tanto do “comum” quanto dos conflitos entre os indivíduos, ambos capazes de aproximar. Entre acordos e dissensos, o autismo surge como um elemento motor que aproxima grupos de interesses, permite o desenvolvimento, a partilha e a troca, e que dá sentido ao conceito maior da comunicação.

O sentimento de partilha é o que define a comunicação, é construir com o outro um entendimento comum sobre algo. É o fenômeno perceptivo no qual duas consciências partilham na fronteira. O entendimento comum não quer dizer concordância total com os envolvidos na troca. O entendimento pode ser a conclusão das consciências que discordam dos enunciados uma da outra. A linguagem desponha, então, com o objeto cultural de percepção do outro. A linguagem torna-se o plano no qual a zona de encontro pode ser desenhada mediante diálogo (MERLEAU-PONTY, 1945 apud DUARTE, 2003, p.47).

Nesta direção percebemos a comunicação como um processo vivenciado, relacional, em movimento. Nele, é o próprio indivíduo que carrega a condição de produzir novos significados, de interagir e de se desenvolver, como um espaço próprio para escolher ou para promover uma luta de forças, numa experiência comunicacional.

Analisar estas interações é ir ao encontro do “cerne da relação, a força que

coloca os sujeitos ou interlocutores produzindo sentido, sendo afetados pelo outro e pelo 'terceiro' (o social, pólo da cultura), afetando o outro e o terceiro" (FRANÇA, 2006, p.19).

Estas afetações compreendem, inclusive, a possibilidade de conflitos que mobilizam outras ações: as lutas por reconhecimento.

Neste contexto percebe-se a comunicação como um processo vivenciado, em movimento. Nele, é o próprio indivíduo que carrega a condição de produzir novos significados, de interagir e se desenvolver, ao invés de apenas reproduzir os modelos já existentes.

REFERÊNCIAS

AUTISMO & REALIDADE. **Diagnóstico do autismo**. Disponível em: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. 1933. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: Obras Escolhidas. Vol. I – Magia Técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: observações sobre a obra de Nikolau Lekow. 1936. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: Obras Escolhidas. Vol. I – Magia Técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGA, José Luiz. **Experiência estética & mediatização**. In: LEAL, Bruno Souza; GUIMARÃES, Cesar; MENDONÇA, Carlos (org.). Entre o sensível e o comunicacional. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp 73-87.

DUARTE, Eduardo. **Por uma epistemologia da Comunicação**. In LOPES, Maria Immacolata Vassalo (org.) Epistemologia da Comunicação. São Paulo: Loyola, 2003, pp 41-54.

FRANÇA, Vera; GUIMARÃES, Cesar. **Experimentando as narrativas do cotidiano**. In FRANÇA, Vera; GUIMARÃES, Cesar. (org.) Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp 89-108.

FRANÇA, Vera. **Sujeitos da comunicação, sujeitos em comunicação**. In: FRANÇA, Vera; GUIMARÃES, César (orgs.). Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp.61-88.

JUNIOR, Paiva. **Temple Grandin fala e entrevista exclusiva para a Revista Autismo**. Revista Autismo. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-3/temple-grandin-fala-em-entrevista-exclusiva-para-a-revista-autismo>>. Publicado em 21 dez. 2012. Acesso em: 5 jul. 2016.

JUNIOR, Paiva. **Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças**. Revista Autismo. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/noticias/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas>> Publicado em 28 mar. 2014. Acesso em: 5 jul. 2016.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro; MARTINO, Luis Mauro Sá. **A comunicação, o comum e a alteridade: para uma epistemologia da experiência estética**. Dossiê: Cotidiano e Experiência. Vol.22, Nº 02, 2º semestre 2015.

MION, Marcos. Facebook/MarcosMionOficial. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MarcosMionOficial/?fref=ts>> Publicado em 2 abr. 2016. Acesso em 28 jun. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2ª ed. Coleção Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2014.

UNIVERSO AUTISTA. **Síndrome de Savants: o que é síndrome Savant**. Disponível em: <<http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/altern8news/article.php?storyid=19>>. Acessado em: 5 jul. 2016.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

DISCURSO CIENTÍFICO E DISCURSO ACADÊMICO: SOBRE UM POSSÍVEL GESTO POLISSÊMICO DE LEITURA

Bianca Queda Costa
Solange Maria Leda Gallo

Acreditamos que seja necessário, primeiramente, esboçar uma definição do que a Análise do Discurso (AD), que tem como seu tripé fundador: linguística, psicanálise e materialismo histórico - entende por “discurso”. Segundo Orlandi (2004, p.25), o discurso “coloca como a base a noção de materialidade, seja linguística, seja histórica, fazendo aparecer outra noção de ideologia [...] a noção de discurso não separa linguagem e sociedade na história”. Assim, a convergência da linguagem, com o sujeito e com a história, estabelece um objeto de análise para a AD que é o discurso.

Orlandi (1987, p.15), ao analisar o Discurso Pedagógico, propôs a distinção de três tipos de discurso: discurso lúdico, discurso polêmico e o discurso autoritário. O que diferencia esses tipos de discurso é o referente e a reversibilidade entre os participantes do discurso, levando em conta a paráfrase e a polissemia.

Partimos do pressuposto que o discurso acadêmico pode circular como um discurso polêmico, isto é, há possibilidade de polissemia e não apenas de paráfrase. Nossa análise inicia-se na compreensão do discurso acadêmico,

olhando para este lugar que enuncia o acadêmico. O que é um discurso acadêmico? Ele corresponde a que realidade? O que difere o discurso acadêmico do científico e do pedagógico?

Procuraremos discutir aqui o discurso pedagógico (DP), mas também o discurso científico (DC) e o discurso acadêmico (DA), analisando não só suas formas discursivas, mas como os três funcionam.

O discurso pedagógico (DP) é, como todo discurso: uma prática histórica e ideologicamente determinada. A interlocução no discurso pedagógico se constitui, a nível imaginário, de um locutor (o professor), aquele que pode dizer, que ensina (inculca) a ciência/fato (referente) para um outro interlocutor (o aluno), através do aparelho ideológico de Estado (a Escola). Essa voz do professor se produz, enquanto efeito, como voz segura, que tudo sabe, que ensina consequentemente aquilo que se deve saber, o que resulta em um discurso do poder.

Cria-se a imagem ideal (imaginária) do aluno que não sabe e está na escola para aprender, e do professor que possui o saber e está na escola para ensinar. A escola (AIE) é o lugar onde o saber está institucionalizado e onde circula o discurso pedagógico, assegurado pela própria instituição e legitimado historicamente.

O professor também está atravessado pelo discurso científico, pois é através dele que se apropria do saber da ciência, e se torna dono do conhecimento. No momento em que o professor se apropria do que está no discurso da ciência, cria-se a ilusão que aquele conhecimento se originou dele e que ele (professor) é a fonte do conhecimento. Isso também vale para o material didático.

Assim, para a autora, o discurso pedagógico dilui o seu objeto e cristaliza a metalinguagem, o que se explica é a razão do “é porque é” e não a razão do objeto de estudo. Porém, sabemos que faz parte do modo de funcionamento desse discurso a metalinguagem, não é possível fazer ciência sem metalinguagem. Do aluno espera-se a repetição dessa metalinguagem: quanto mais igual ao que o professor “passou em sala”, melhor sua avaliação.

Já o discurso científico pode funcionar de forma autoritária quando se apaga o referente da formulação e o locutor se indetermina (sabe-se que, nota-se que, etc) produzindo, assim, um efeito de verdade. O discurso científico em sua relação interdiscursiva pode ser autoritário na medida em que levar o a aceitar seus argumentos como absolutos, sem reflexão

Conforme propõe Pêcheux (1997, p.190) “um conhecimento científico não poderia ser pensado como uma ‘inovação nas mentalidades’, uma ‘criação da imaginação do homem’, [...] mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção da economia”.

A afirmação vem na contramão do discurso idealista que acredita que o discurso científico seja puro, legítimo e neutro, pois sabemos que ele faz parte de um processo histórico, social e econômico.

O caráter assertivo do discurso científico não permite espaço para questionamentos, o enunciador (cientista) é revestido nesse lugar de autoridade da enunciação, tendo como base a ciência, “neutra” e “pura”, o que legitima seus métodos e padrões na comunidade leiga.

Nesse contexto vemos funcionar também o saber acadêmico, “no discurso científico (DC), o jogo de interesses (de poder) se acha, em geral, velado, em nome do saber acadêmico” (CORACINI, 1991, p.44).

Desse modo, o discurso que denominamos discurso acadêmico (DA) é ordenado por um sistema disciplinarizado que determina uma gradação. Nele, não se adquire o conhecimento, sem um atravessamento do discurso científico e pedagógico.

Porém, precisamos compreender que esse sujeito, enunciador do discurso acadêmico, se movimenta entre lugares empíricos e sociais. E esses lugares são importantes na análise desse processo. Podemos pensar o lugar acadêmico ocupado predominantemente por sujeitos que ocupam os lugares sociais de pesquisadores/ professor/doutor e também dos alunos de graduação/ mestrado/ doutorado.

Além de pesquisador, esse sujeito, também, ocupa o lugar social de professor doutor, pois é muito difícil, principalmente, na área das humanas, que um sujeito consiga se dedicar, somente, à pesquisa. A maioria dos pesquisadores está na sala de

aula, orientando ou ministrando disciplinas.

Assim, começaremos a identificar o que diferencia o discurso DP do DA, para tentarmos esboçar uma noção do discurso acadêmico. Ao contrário do discurso DP, no DA se mantém a presença do referente (a ciência não está oculta), ele funciona no molde do discurso polêmico, tendo em vista que a presença do objeto é mantida e “os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção” (ORLANDI, 1987, p.15).

Ao contrário do discurso pedagógico, que se apropria do saber, no discurso acadêmico há a indicação das referências. O professor mostra o seu lugar de mediador entre o aluno e o cientista, “pode-se dizer que ocorre uma mediação do discurso científico para o acadêmico, feita em geral pelo professor, e que perpassa o discurso pedagógico.” (SENEM, 2017, p.42).

Trazemos para a análise uma experiência que realizamos em sala de aula, na disciplina de Texto e Discurso, na Pós Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul, em 2016.1, para podermos compreender melhor esta questão da mediação no discurso acadêmico.

Na primeira semana da disciplina as professoras (Solange Gallo, Nádia Neckel e Giovana Flores) trabalharam com os alunos a temática: Língua/Linguagem. Neste tópico as professoras trouxeram três textos para a discussão: “A Semântica e o Corte Saussureano” de Claudine Haroche, Michel Pêcheux e Paul Henry, “Língua, Linguagem, Discurso, Língua” de Michel Pêcheux, “Linguagens”, Discurso e “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da Linguística” Émile Benveniste.

As professoras se mostravam como mediadoras do discurso científico, além de trazerem pluralidade para a discussão, pois se tratava de três textos em três perspectivas. Os alunos então leram os textos no discurso científico, para, depois, discutirem a noção de língua/linguagem na sala de aula.

A ideia era que os alunos compreendessem a temática língua/discurso pelo viés dos três autores, que trabalharam nos textos com perspectivas diferentes, mas que, em alguns momentos, se aproximavam e/ou distanciavam das noções de língua e linguagem. A partir daqueles textos, os alunos fizeram o exercício de mobilizar algumas noções de análise do discurso que viram no texto. Eles não precisavam trazer apenas as noções de língua e linguagem.

Trago aqui algumas noções apontadas pelos alunos, a partir daqueles três textos, para se compreender o movimento: “Deslizamento”, “ruptura Saussuriana”, “semântica”, “formação ideológica”, “formações discursivas interligadas”, “princípio da subordinação ao valor”.

Houve um movimento de polissemia dentro do exercício de reflexão dos alunos, pois, a priori, a ideia da temática era trabalhar a noção de língua/linguagem. E no discurso pedagógico o que se esperaria era que o aluno trouxesse apenas o assunto que o professor deu em sala de aula. Justamente aquela ideia de ‘quanto mais próximo do que o professor ensinou melhor’, mas o movimento foi outro. Os alunos trouxeram

outras noções que apareciam no texto, abrindo espaço para outras reflexões, muito além da proposta trabalhada na sala de aula.

Assim, podemos pensar que o próprio lugar social ocupado pelo sujeito muda do DP para o DA. Quando falamos do discurso acadêmico, estamos compreendendo o sujeito que ocupa o lugar social de pesquisador/professor (locutor), que está atravessado pelo científico e o pedagógico, mas abre espaço para um modo de funcionamento mais polissêmico do discurso com esses alunos que ocupam o lugar social de graduandos, mestrandos e doutorandos.

Assim, o modo funcionamento que estamos nomeando aqui como o lugar social do sujeito acadêmico como pesquisador/professor é aquele que abre espaço para um discurso mais polissêmico. Esse lugar se constituiu então no lugar social do pesquisador – um lugar legitimado e conhecido pela prática social – mas também no lugar social do professor/pesquisador – um lugar que também é constitutivo do discurso científico, mas que é atravessado pelo discurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso**. Campinas, SP. Pontes, 1987.

_____. **Linguagem, ciência, sociedade: o jornalismo científico**. IN: ORLANDI, Eni P. (org.). *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

SENE, Janaína. **Da inscrição do sujeito na escrita acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Linguística da UFSC), 2017.

PARSER E LEITURA AUTOMATIZADA DE CURRÍCULOS DA PLATAFORMA LATTES PARA EXTRAÇÃO DE INDICADORES ACADÊMICOS E TECNOLÓGICOS

Fernando Sarturi Prass

Universidade Franciscana, Curso de Ciência da Computação – Santa Maria – RS

Franklin Matheus Boijink

Universidade Franciscana, Curso de Sistemas de Informação – Santa Maria - RS

Alexandre de Oliveira Zamberlan

Universidade Franciscana, Curso de Sistemas de Informação – Santa Maria - RS

RESUMO: A extração de indicadores acadêmicos da Plataforma Lattes é um processo amplamente utilizado pelas instituições de ensino. Para tornar este processo mais ágil, bem como obter uma redução de erros envolvidos, tem-se a necessidade de automatizá-lo. Este artigo apresenta um projeto desenvolvido em Python com framework Django, o qual apresenta dados quantitativos dos currículos, tais como as produções bibliográficas e capacitação docente, dados relacionados aos profissionais sendo eles atribuídos a determinada instituição de ensino.

ABSTRACT: The extraction of academic indicators from the Lattes Platform is a process widely used by educational institutions. To streamline this process and reduce errors, it is recommended to automate it. This article presents a project developed in Python with

Django framework which shows quantitative data of the curriculum, such as bibliographic productions and teacher training, data related to the professionals being assigned to a particular educational institution.

1 | INTRODUÇÃO

A Plataforma Lattes consiste em uma base de dados de currículos acadêmicos, que armazena informações de grupos de pesquisa e de instituições de ensino em um único Sistema de Informação. A plataforma atua em algumas áreas, dentre elas: ações de planejamento, gestão, operacionalização do fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como em outras agências de fomento federal e estadual, nas fundações estaduais de apoio a ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa [CNPq 2017 a].

Com o passar dos anos, a Plataforma Lattes tem sofrido alterações significativas, relacionadas principalmente a desempenho e usabilidade do sistema, tornando-a, desta forma, mais prática e simples de ser utilizada.

No último censo, realizado em 2016, houve um crescimento de 149% no número de grupos de pesquisa cadastrados, 251% no número de

pesquisadores e de 278% de doutores, em relação aos números registrados no censo de 2002 [CNPq 2017 b].

O processo de extração de indicadores institucionais, quando realizado de forma manual, possui limitações relacionadas aos diversos passos que devem ser seguidos para a obtenção das informações desejadas. Para ter acesso a qualquer dado da Plataforma, é necessária a inserção do código de identificação ou do nome da pessoa, a seleção dos filtros desejados e a realização da inserção de um código de validação (*captcha*), para somente assim ter acesso as informações solicitadas. Além da dificuldade operacional, Mena-Chalco e Cesar Junior (2013) destacam que o trabalho manual de compilação e sumarização de dados bibliográficos de um número médio ou grande de pesquisadores é suscetível a falhas e requer um grande esforço por parte do envolvidos.

O projeto aqui proposto realiza a extração desses dados de forma automatizada, tornando-a assim mais ágil e precisa, tendo em vista que o processo manual está sujeito a falhas. A realização de um *software* para a extração desses dados é proposta de duas maneiras: com acesso direto a base de dados da Plataforma Lattes, ou ao próprio arquivo Extensible Markup Language (XML) do currículo, realizando o processamento das informações através de um Parser C#, armazenando-as em uma base de dados MySQL, e posteriormente, apresentando essas informações em uma *interface*.

1.1 Objetivos Gerais

Este trabalho tem por objetivo o desenvolvimento de uma ferramenta para a extração e geração de dados quantitativos da Plataforma Lattes.

1.2 Objetivo Específico

Para atingir o objetivo proposto, os seguintes objetivos específicos devem ser seguidos:

- Elaborar uma proposta de *software*;
- Definir escopo e metodologia de desenvolvimento;
- Desenvolver uma *interface* para acessar os dados armazenados na base de dados MySQL e para a visualização desses dados de uma forma detalhada.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a revisão bibliográfica do trabalho, tendo como foco as tecnologias utilizadas para o desenvolvimento do *software*.

3 | PLATAFORMA LATTES

Desde o início dos anos 80, já havia interesse por parte do CNPq na criação de

um formulário padrão para registro de currículos acadêmicos. No final dos anos 80, foi disponibilizada uma ferramenta utilizada em universidades e instituições de ensino que se comunicavam pela rede BITNET, com cerca de 30.000 currículos. No início dos anos 90, o CNPq desenvolveu um formulário eletrônico para realizar a captação de dados curriculares, onde os pesquisadores preenchem o formulário e realizavam o envio de um disquete ao CNPq, que posteriormente, realizava o cadastro das informações. No final do ano de 1999, foi lançado e padronizado o Currículo Lattes, como sendo o formulário de currículos a ser utilizado no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e CNPq [CNPq 2017 a].

3.1 Extração de Dados

A Plataforma Lattes disponibiliza a extração de dados de sua base de duas maneiras, sendo elas:

- Extração de dados de forma manual, em que o usuário realiza todo o processo de inserção de dados nos campos desejados, juntamente com um código de acesso. A ferramenta realiza o processamento destes dados e os apresenta em sua *interface*. Ela permite a extração de currículos nos formatos: Document Type Definition (DTD), XML Schema Definition (XSD) (beta), Portable Document Format (PDF), PDF XSD (beta), e para os grupos de pesquisa nos formatos: XSD ou PDF.
- Extração de dados de forma automatizada, sendo necessária a realização de uma solicitação por parte da instituição de ensino, para, posteriormente receber a liberação de acesso a base via Web Service, que permite a extração destes dados no formato XML. [CNPq 2017 a].

3.2 Estruturação da base acadêmica

A organização do arquivo apresenta, inicialmente, a identificação e dados gerais, onde constam informações referentes a dados pessoais e formação acadêmica, a versão 1.4.1 do Currículo é a que está sendo utilizada neste trabalho.

Para a geração de indicadores institucionais, é fundamental a obtenção de informações referentes à formação acadêmica e titulação. Nela constam informações relacionadas aos níveis de formação, onde são apresentadas informações referentes à instituição de ensino, informações sobre o curso realizado, dentre outras. A Figura 1, apresenta o modelo de formação e titulação.

```
<TITULACAO-FORMACAO>
<GRADUACAO SEQUENCIA-FORMACAO="1" NIVEL="1" TITULO-DO-TRABALHO-DE-CONCLUSAO-DE-CURSO="" NOME-DO-ORIENTADOR="" CODIG
<MESTRADO SEQUENCIA-FORMACAO="11" NIVEL="3" CODIGO-INSTITUICAO="000000000000" NOME-INSTITUICAO="Universidade Federa
<PALAVRAS-CHAVE PALAVRA-CHAVE-1="Análise de Agrupamentos (Cluster Analysis)" PALAVRA-CHAVE-2="Mineracao de Dados
<AREAS-DO-CONHECIMENTO>
  <AREA-DO-CONHECIMENTO-1 NOME-GRANDE-AREA-DO-CONHECIMENTO="CIENCIAS_EXATAS_E_DA_TERRA" NOME-DA-AREA-DO-CONHECII
  <AREA-DO-CONHECIMENTO-2 NOME-GRANDE-AREA-DO-CONHECIMENTO="CIENCIAS_EXATAS_E_DA_TERRA" NOME-DA-AREA-DO-CONHECII
</AREAS-DO-CONHECIMENTO>
<SETORES-DE-ATIVIDADE SETOR-DE-ATIVIDADE-1="Atividades de Banco de Dados" SETOR-DE-ATIVIDADE-2="Informacao e Ges
</MESTRADO>
</TITULACAO-FORMACAO>
```

Figura 1. Formação e titulação

Outra informação importante para a geração destes indicadores são as produções bibliográficas, é a seção na qual são descritas as publicações realizadas. Dentre elas destacam-se os trabalhos em eventos, artigos publicados, publicações em livros ou capítulos. Nelas estão descritas as informações referentes ao trabalho efetuado, os autores envolvidos na realização do mesmo, o local onde foram realizadas, dentre outras. Sua estrutura é apresentada na Figura 2.

```
<PRODUCAO-BIBLIOGRAFICA>
  <TRABALHOS-EM-EVENTOS>
    <TRABALHO-EM-EVENTOS SEQUENCIA-PRODUCAO="131">
      <DADOS-BASICOS-DO-TRABALHO NATUREZA="RESUMO_EXPANDIDO" TITULO-DO-TRABALHO="Implementacao Biometrica e e
      <DETALHAMENTO-DO-TRABALHO CLASSIFICACAO-DO-EVENTO="LOCAL" NOME-DO-EVENTO="XIX SIMPOSIO DE ENSINO, PESQU
      <AUTORES NOME-COMPLETO-DO-AUTOR="Jose Machado" NOME-PARA-CITACAO="MACHADO, Jose" ORDEM-DE-AUTORIA="1" N
      <AUTORES NOME-COMPLETO-DO-AUTOR="Carla Freitas" NOME-PARA-CITACAO="FREITAS, Carla" ORDEM-DE-AUTORIA="2"
      <PALAVRAS-CHAVE PALAVRA-CHAVE-1="Arduino" PALAVRA-CHAVE-2="Android" PALAVRA-CHAVE-3="" PALAVRA-CHAVE-4=
    </TRABALHO-EM-EVENTOS>
  </TRABALHOS-EM-EVENTOS>
  <ARTIGOS-PUBLICADOS>
    <ARTIGO-PUBLICADO SEQUENCIA-PRODUCAO="123" ORDEM-IMPORTANCIA="">
      <DADOS-BASICOS-DO-ARTIGO NATUREZA="COMPLETO" TITULO-DO-ARTIGO="Analise e desenvolvimento de um Ambiente
      <DETALHAMENTO-DO-ARTIGO TITULO-DO-PERIODICO-OU-REVISTA="Revista de Informatica Aplicada" ISSN="18095585
      <AUTORES NOME-COMPLETO-DO-AUTOR="Carla Freitas" NOME-PARA-CITACAO="FREITAS, Carla" ORDEM-DE-AUTORIA="1"
      <PALAVRAS-CHAVE PALAVRA-CHAVE-1="Infomatica na Educacao" PALAVRA-CHAVE-2="AVA - Ambiente Virtual de Apr
      <AREAS-DO-CONHECIMENTO>
        <AREA-DO-CONHECIMENTO-1 NOME-GRANDE-AREA-DO-CONHECIMENTO="CIENCIAS_EXATAS_E_DA_TERRA" NOME-DA-AREA-D
      </AREAS-DO-CONHECIMENTO>
    </ARTIGO-PUBLICADO>
  </ARTIGOS-PUBLICADOS>
</PRODUCAO-BIBLIOGRAFICA>
```

Figura 2. Produções bibliográficas

3.3 Trabalhos Correlatos

Esta subseção apresenta os trabalhos correlatos, destacando suas similaridades, características e diferenças em relação a este trabalho.

3.3.1. Semantic Lattes: uma ferramenta de consulta de informações acadêmicas da base Lattes baseada em ontologias

O trabalho de [Costa; Yamate 2009] apresenta uma ferramenta para extração de dados do currículo Lattes baseadas em ontologias e que também utiliza conceitos e técnicas de Web Semântica para que suas buscas se tornem mais precisas. O modelo é dividido em três camadas:

- Camada de apresentação: responsável pela entrada das perguntas;
- Camada de aplicação: responsável pelo processamento dos dados recebidos;
- Camada de dados: responsável pelo armazenamento dos dados gerados.

A organização do sistema bem como de cada camada é representada na Figura 3.

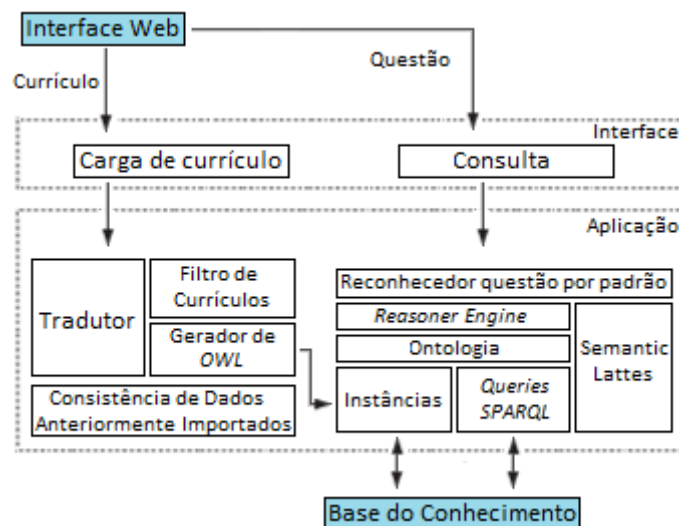


Figura 3. Representação da estrutura do Semantic Lattes. Adaptado de [Costa; Yamate 2009]

O funcionamento do Semantic Lattes ocorre da seguinte maneira: o sistema carrega o currículo no formato XML, o mecanismo tradutor identifica os elementos relevantes e gera um arquivo Web Ontology Language (OWL), que contém apenas as instâncias das classes que foram definidas na ontologia. Estas informações são incorporadas à base de dados na forma de triplas Resource Description Framework (RDF).

Esse projeto assemelha-se ao proposto na geração de relatórios relacionados às pesquisas nas informações extraídas. Porém, este trabalho apresenta diferença em relação a geração de indicadores institucionais a partir dos dados extraídos.

3.3.2. ScriptLattes um sistema open source de extração de conhecimento da plataforma Lattes

O trabalho de [Mena-Chalco; Cesar Junior 2009] apresenta um sistema de código aberto, projetado com o intuito de fornecer relatórios acadêmicos de grupos a partir da extração de dados públicos disponíveis na plataforma Lattes. O sistema é composto por seis módulos, dentre eles destacam-se:

- A seleção de dados;
- O pré-processamento dos dados;
- O tratamento de redundância;
- A geração e gráficos de colaboração entre os membros do grupo;
- A geração e mapas de pesquisa tendo como base informações geográficas;
- A criação automática de relatórios de produção bibliográfica, técnica e artística e supervisão acadêmica.

A organização estrutural destes módulos, é representada na Figura 4.

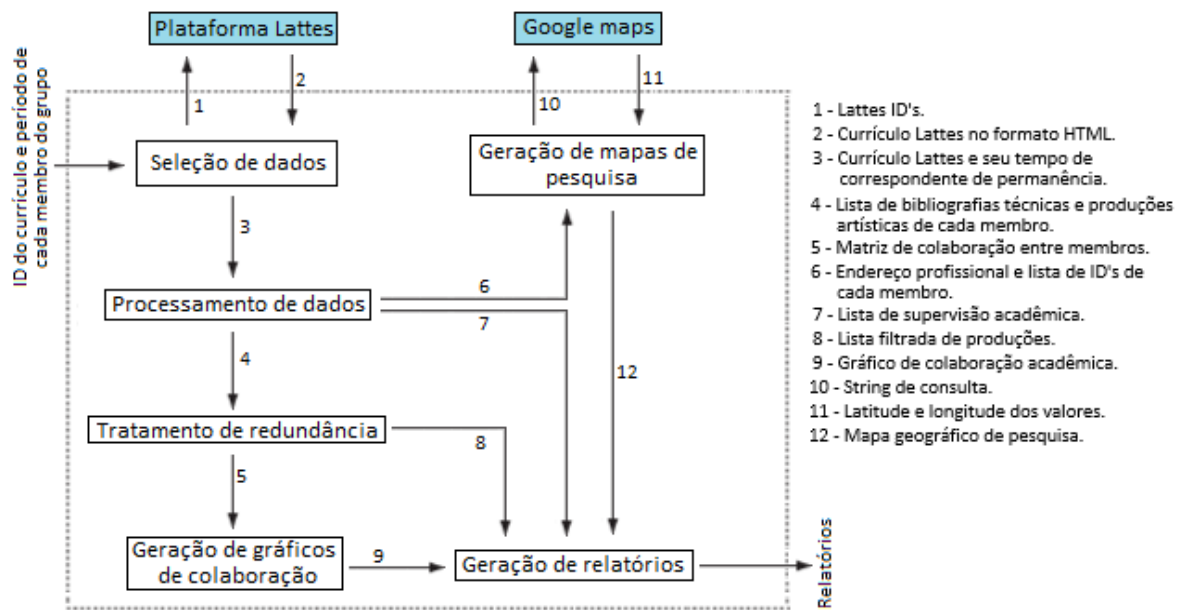


Figura 4. Representação estrutural do ScriptLattes. Adaptado de [Mena-Chalco; Cesar Junior 2009]

O projeto foi desenvolvido para fornecer respostas a perguntas, através da criação automática de relatórios, onde são informados os grupos de pesquisa previamente registrados na Plataforma Lattes. Ele realiza o *download* dos currículos através do site do CNPq, extrai as informações necessárias, realiza o controle de redundância nas produções científicas e gera relatórios de produção supervisão acadêmica e gráficos de colaboração bem como o mapa de pesquisa dos membros do grupo [Mena-Chalco; Cesar Junior 2009].

Dentre as similaridades encontradas com o trabalho aqui proposto destaca-se a geração de relatórios. A diferença para este trabalho está relacionada à geração de indicadores institucionais tanto individuais quanto por grupos de pesquisa, tendo em vista que o ScriptLattes realiza somente a geração de informações referentes a grupos de pesquisa.

Além dos trabalhos aqui relatados

4 | METODOLOGIAS

Metodologias ágeis de desenvolvimento surgiram com o intuito de ter um maior foco nas pessoas ao invés dos processos. Essa metodologia está relacionada à redução de tempo gasto na realização de documentação do *software*, e com relação ao desenvolvimento de forma mais rápida [Beck 2001].

Foi nesse momento que surgiu o Manifesto Ágil. Dentre os reunidos estavam representantes do eXtreme Programming (XP), Scrum, Crystal, Adaptative Software Development (ASD), Feature Driven Development (FDD), seu foco principal era encontrar um padrão para o desenvolvimento ágil de *software* [Highsmith 2001].

Técnicas do Scrum foram escolhidas como base para este trabalho, pois trata-se de uma metodologia de gestão de equipes, tendo em vista que o trabalho é parte de um projeto institucional já concluído, no qual são abordados temas relacionados à extração de dados da Plataforma Lattes, a parte específica deste projeto está destacada na Figura 7, no qual a *interface* é responsável pela apresentação de indicadores institucionais.

4.1 Scrum

Scrum é uma metodologia de desenvolvimento ágil de *software* em que os processos são divididos em ciclos geralmente mensais (Sprint), que representam um conjunto de atividades que devem ser realizadas. Cada Sprint dura geralmente entre duas a quatro semanas. Para melhor organização de cada Sprint pode ser utilizado o quadro de trabalho, também conhecido como Kanban, onde as tarefas são divididas em quatro estados, que são: a fazer, em andamento, em testes e concluído.

Dentro da metodologia existem três papéis principais:

- **Product Owner:** pessoa responsável pelo retorno financeiro, aceitar ou recusar os resultados de cada Sprint, realizar a alteração de prioridades para cada Sprint, basicamente seria o gerente de projeto.
- **Scrum Master:** mantém o time unido, garante que o processo esteja sendo seguido, realiza o planejamento e participa de reuniões diárias para garantir que o processo seja seguido.
- **Scrum Team:** composto de cinco a nove membros seleciona o processo que deseja realizar dentro de cada Sprint [BRQ 2017].

A organização dos processos de realização do Scrum é descrita na Figura 5.

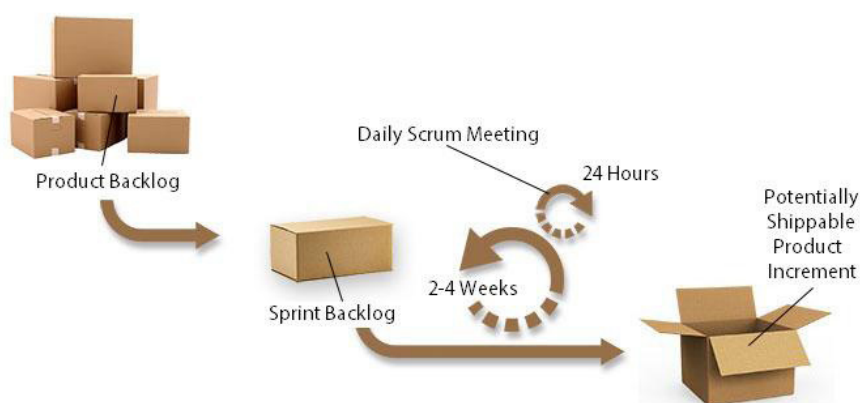


Figura 5. Representação da organização de cada processo. Adaptado de [BRQ 2017]

Técnicas dessa metodologia foram escolhidas, pois este trabalho é uma contribuição a outro projeto já concluído, que consiste na extração de dados da Plataforma Lattes. Dentre as técnicas utilizadas para a realização deste trabalho,

destacam-se as reuniões realizadas para exposição de dificuldades encontradas e avanços obtidos, a divisão das tarefas em *sprint*, bem como a utilização auxiliar de um quadro de trabalho (Kanban) para visualizar o andamento do projeto como um todo.

A estrutura geral do sistema é representada na Figura 7, onde são descritos os processos necessários para a apresentação dos dados em *interface*. Este trabalho apresenta um complemento para outro projeto institucional, desta forma optou-se por utilizar técnicas desta metodologia para dar seguimento ao projeto.

4.2 Ferramentas

No projeto como um todo foram utilizadas as linguagem de programação C# para a realização do Parser, Python com *framework* Django para o desenvolvimento da *interface*, bem como base de dados MySQL para armazenar as informações. Nesta investigação foi utilizado somente a linguagem de programação Python com *framework* Django, para o desenvolvimento da *interface* de geração de indicadores institucionais, juntamente com a base de dados MySQL, utilizada para armazenar as informações, sendo a mesma base de dados utilizada no projeto.

O Python é uma linguagem de programação amplamente utilizada em diversas áreas, com aplicação em diversos domínios, desde o desenvolvimento Web a aplicações científicas [Borges 2010].

O Django é um *framework* Python, de código aberto, com sua principal característica relacionada ao estímulo de desenvolvimento ágil, possui design limpo e objetivo [Django Software Foundation 2017].

O C# é uma linguagem de programação orientada a objetos, criada para desenvolver uma grande variedade de aplicativos, que são executados no .NET *framework* [Lotar 2010].

O MySQL é um Sistema Gerenciador de Banco de Dados, de código aberto, que utiliza a linguagem padrão Structured Query Language (SQL) para inserir, alterar ou excluir as informações em seu banco de dados [Sares 2001].

5 | PROJETO

Esta seção apresenta a proposta do sistema a ser desenvolvido, onde serão apresentadas suas funcionalidades, de que forma são armazenadas as informações na base de dados MySQL local, juntamente com a prototipação de telas e cronograma do projeto como um todo.

5.1 Funcionalidades do sistema

O processo para a obtenção dos dados, apresentado na Figura 6, dá-se com o acesso do usuário à *interface* do sistema, o preenchimento dos campos de busca (CPF ou Nome e Data de Nascimento), busca dos dados via Web Service do CNPq,

processamento e armazenamento dos dados em uma base de dados MySQL local e apresentação dos relatórios institucionais.

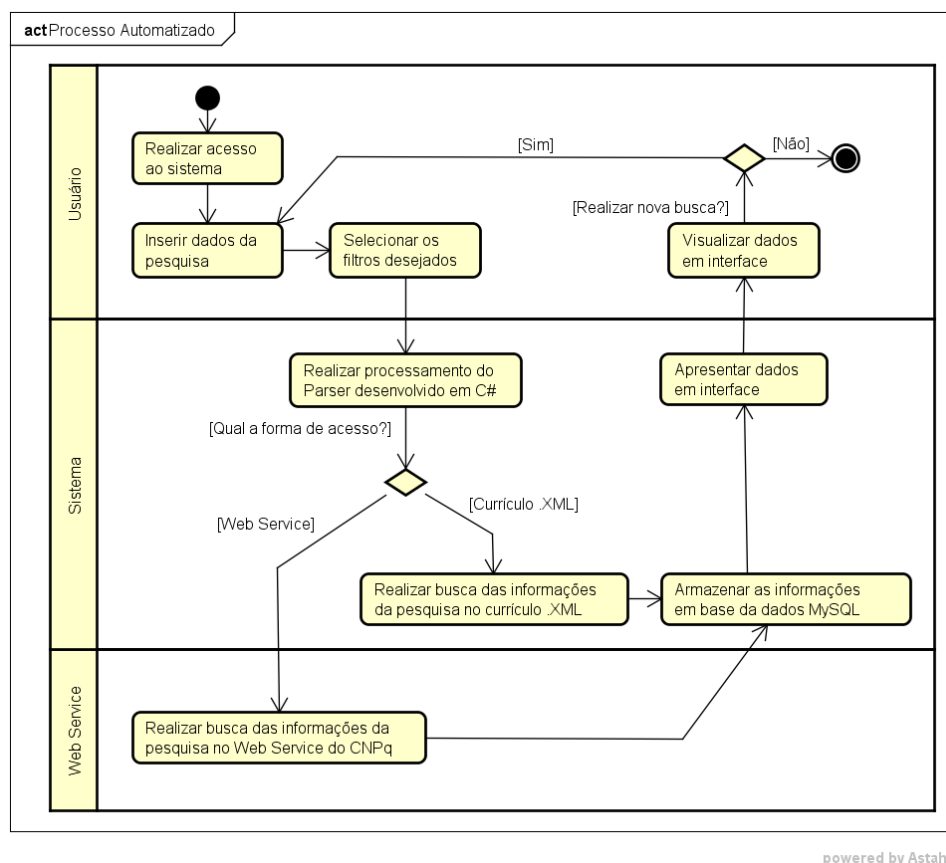


Figura 6. Diagrama de atividades

O início do processo dá-se na realização do Parser (leitura e processamento) dos dados curriculares, sejam eles obtidos por meio do Web Service ou através do arquivo XML do currículo. Após a realização da leitura e do processamento das informações solicitadas, as mesmas são armazenadas em uma base MySQL local.

A *interface* responsável pela apresentação desses dados, realiza o acesso a base de dados, obtém as informações necessárias e as apresenta em tela. A apresentação dessas informações ocorre de duas maneiras, sendo uma delas a exibição de relatórios simplificados e a outra relacionada em específico a este projeto, na qual são apresentados os indicadores institucionais, como destacado na Figura 7, estes indicadores são apresentados em uma *interface* de maneira gráfica ou em formato de relatórios.

Os relatórios simplificados exibem informações de maneira individual, essas informações estão relacionadas apenas ao indivíduo selecionado, não realizando desta forma a análise comparativa entre outros indivíduos do mesmo grupo. Para solucionar este problema, houve a necessidade da geração de indicadores institucionais que são descritos neste trabalho, os quais apresentam dados comparativos entre determinado grupo de indivíduos, selecionados de acordo com a necessidade do usuário, a Figura 7, apresenta uma visão ampla de todo o processo, ressaltando a representação de

indicadores institucionais, a qual foi desenvolvida em Python com a utilização do *framework* Django.

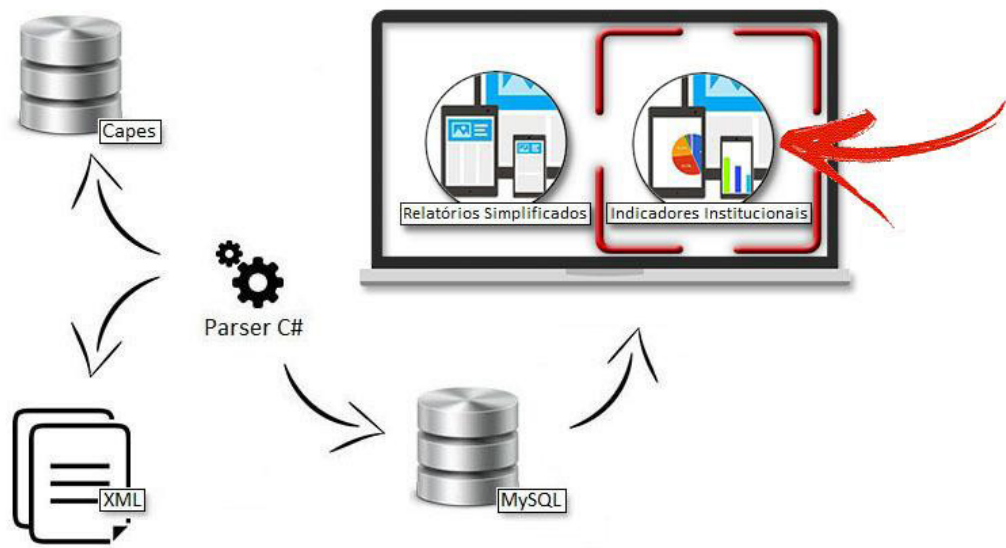


Figura 7. Estrutura do sistema

5.2 Armazenamento dos dados

O processo para armazenamento dos dados na base MySQL, depende de alguns passos a serem seguidos, dentre eles estão a busca das informações solicitadas, que são executadas através do Parser, em que o mesmo realiza o acesso ao XML do currículo, a leitura e a busca das informações (formação e publicações), e armazena as mesmas em suas respectivas tabelas na base de dados.

A Figura 8 apresenta o modelo desenvolvido para o armazenamento das titulações, como: título do trabalho, ano, curso e a instituição de ensino onde foram realizadas. Estes dados são obtidos a partir da estrutura XML apresentada na Figura 1.

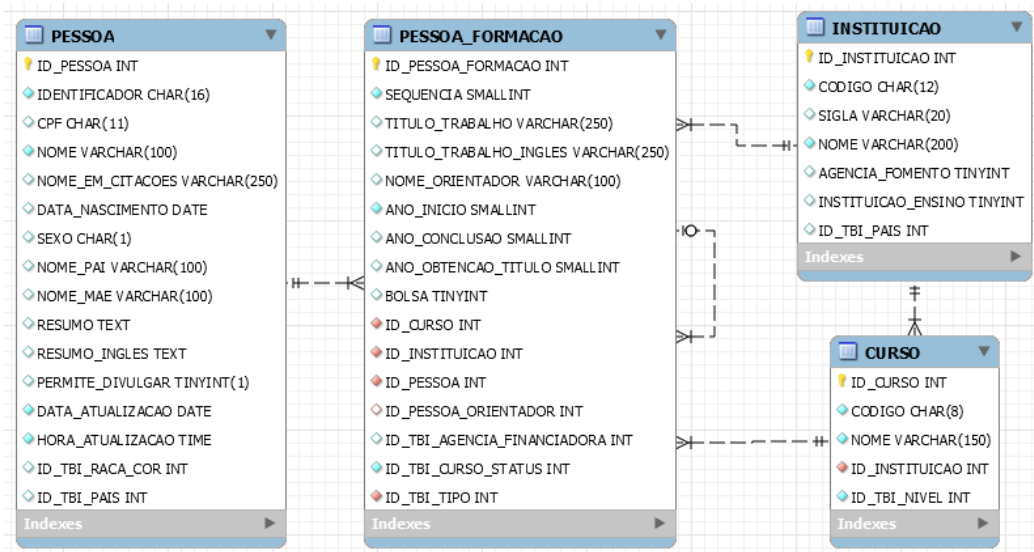


Figura 8. Estrutura da base de dados de titulação

As produções bibliográficas, como apresentadas na Figura 10, são armazenadas em suas respectivas tabelas. Cada dado está organizado de acordo com a identificação da produção realizada, em que cada uma destas publicações possui relação com os dados de identificação do autor, o nome utilizado em citações e dados referentes à própria publicação, tais como: a sua titulação, o detalhamento da obra, o local onde foi realizado sua publicação, dentre outras. A obtenção destes dados ocorre a partir da estrutura XML, apresentada na Figura 2. Como representação da estrutura dos dados obtidos, processo que antecede seu armazenamento, os dados seguem o formato descrito na Figura 9, onde as informações obtidas tais como: TITULO-DO-TRABALHO, TITULO-DO-TRABALHO-INGLES, FLAG-RELEVANCIA, são armazenadas em seus respectivos campos na tabela PESSOA_PRODUCAO. As informações relacionadas ao autor, dentre elas o seu NOME-COMPLETO-DO-AUTOR e seu NOME-PARA-CITACAO, são armazenadas na tabela PESSOA nos campos a referentes.

```
<TRABALHO-EM-EVENTOS SEQUENCIA-PRODUCAO="">
  <DADOS-BASICOS-DO-TRABALHO NATUREZA="" TITULO-DO-TRABALHO="" ANO-DO-TRABALHO="" PAIS-DO-EVENTO="" IDIOMA="" MEIO-DE-DIVULGACAO="" HOME-PAGE-DO-TRABALHO="" FLAG-RELEVANCIA="" DOI="" TITULO-DO-TRABALHO-INGLES="" FLAG-DIVULGACAO-CIENTIFICA="" />
  <DETALHAMENTO-DO-TRABALHO CLASSIFICACAO-DO-EVENTO="" NOME-DO-EVENTO="" CIDADE-DO-EVENTO="" ANO-DE-REALIZACAO="" TITULO-DOS-ANAIS-OU-PROCEEDINGS="" VOLUME="" FASCICULO="" SERIE="" PAGINA-INICIAL="" PAGINA-FINAL="" ISBN="" NOME-DA-EDITORIA="" CIDADE-DA-EDITORIA="" NOME-DO-EVENTO-INGLES="" />
  <AUTORES NOME-COMPLETO-DO-AUTOR="" NOME-PARA-CITACAO="" ORDEM-DE-AUTORIA="" NRO-ID-CNPQ="" />
</TRABALHO-EM-EVENTOS>
```

Figura 9. Formato de obtenção dos dados

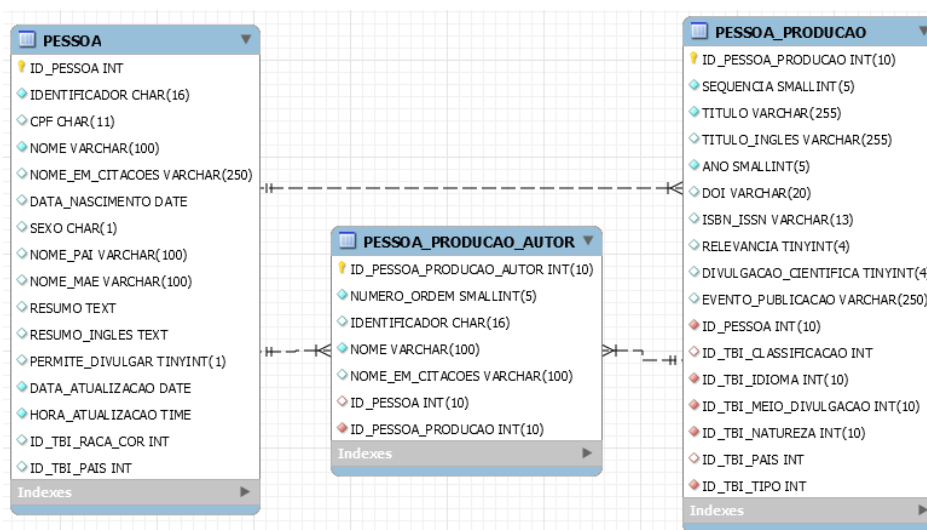


Figura 10. Estrutura da base de dados de produções bibliográficas

6 | RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na construção do *software* de extração de dados quantitativos do Currículo Lattes com foco na apresentação de indicadores institucionais, onde as mesmas estão divididas em subgrupos.

6.1 Detalhamento de funcionalidades

Esta subseção apresenta as funcionalidades disponíveis no sistema de acordo com a Figura 7. A listagem de produções bibliográficas é acessada através de sua seleção na tela principal do sistema, nela constam informações relacionadas à quantidade de produções realizadas, organizadas por tipos de produção dentro de um período de tempo previamente selecionado. Para efetuar a listagem das informações, foram utilizadas estruturas de repetição, onde estas realizam a chamada de outra classe que contém trechos de código necessários para a seleção dos dados na base de dados, a Figura 11 apresenta o trecho de código relacionado à exibição das informações de acordo com a listagem apresentada na Figura 14.

Para realizar a listagem das produções, um laço de repetição foi utilizado (linha 44), onde são preenchidas as informações da tabela. A estruturação da tabela está subdividida em três partes, sendo a primeira responsável pela listagem dos nomes das produções ({{{producao.1}}}, linha 49), onde cada uma destas listagens possui um *RadioButton* para capturar seu identificador ({{{producao.0}}}, linha 48), identificador necessário para realizar a listagem de informações referentes a seleção efetuada na tela seguinte. Já a segunda parte do código é responsável pela listagem do total de produções enquadradas em sua categoria, um novo laço de repetição foi necessário (linha 53), bem como uma comparação de identificadores (linha 54), caso os identificadores forem iguais, o somatório total de produções é apresentada (linha 56). A terceira parte do código está relacionada ao descritivo dos totais de produção separados pelo seu ano de publicação. Para a realização deste trecho, mais um laço de repetição foi necessário (linha 67), onde dentro dele é realizada a comparação para verificar se a identificação da produção é a mesma das outras informações retornadas (linha 68), caso elas forem iguais, estas informações são representadas na *interface*, onde o trecho ({{{somatorio.3}}}, linha 70), apresenta a quantidade de produções, e o trecho ({{{somatorio.2}}}, linha 71) apresenta o seu ano de referência.

A quantidade de produções relacionadas ao seu tipo é apresentada na Figura 14. Caso não haja produções em determinado ano, esta informação não é apresentada na *interface*, apresentando apenas o somatório de produções nos anos onde elas ocorreram. Tornando desta forma a *interface* mais simplificada, retirando informações nulas.

```

44 {% for producao in listProducao %}
45 <tr id="trTitulo">
46
47 <td class="bg-primary">
48 <input title="" name="rbTipoProducao" required type="radio" value="{{ producao.0 }}">
49 <b>{{ producao.1 }}</b>
50 </td>
51
52 <td class="bg-primary">
53 {% for listSomatorioTotalProd in listSomatorioTotalProd %}
54 {% if producao.0 == listSomatorioTotalProd.0 %}
55 <p style="...">
56 <i>Total de Produções: {{ listSomatorioTotalProd.1 }}</i>
57 </p>
58 {% endif %}
59 {% endfor %}
60 </td>
61 </tr>
62
63 <tr style="...">
64 <td bgcolor="#e1e4e8"><b>Quantidade</b></td>
65 <td bgcolor="#e1e4e8"><b>Ano</b></td>
66 </tr>
67 {% for somatorio in listSomatorio %}
68 {% if producao.0 == somatorio.0 %}
69 <tr style="...">
70 <td>{{ somatorio.3 }}</td>
71 <td>{{ somatorio.2 }}</td>
72 </tr>
73 {% endif %}
74 {% endfor %}
75 {% empty %}
76 <h4 style="...">Nenhum registro encontrado</h4>
77 {% endfor %}

```

Figura 11. Listagem de produções bibliográficas

Para que seja possível a visualização das informações relacionadas às produções bibliográficas individuais, é necessário que o usuário realize a seleção do profissional desejado, o trecho de código responsável parte desta listagem é apresentado na Figura 12, onde é apresentado o modelo de exibição do descritivo geral, apresentado previamente no resumo de produções de acordo com a Figura 16.

O trecho de código apresentado na Figura 12, ilustra o modelo de exibição do descritivo das produções realizadas pelo profissional selecionado. Para efetuar a representação destas informações tornou-se necessário a utilização de um laço de repetição (linha 83), as produções estão separadas por tipo ({{producao.1}}, linha 87), desta forma caso haja mais de uma produção de um determinado tipo, estas informações são agrupadas dentro de seu respectivo tópico. O descritivo destas produções está subdividido em três colunas, sendo a primeira responsável pela exibição dos autores envolvidos na publicação ({{producao.2}}, linha 93), a titulação do trabalho ({{producao.3}}, linha 93), o local de sua publicação ({{producao.4}}, linha 94) e o ano a ela referente ({{producao.5}}, linha 94). A segunda coluna possui informações sobre o país de publicação (linha 97), bem como o âmbito do evento (linha 98). A terceira coluna contempla informações relacionadas ao modelo de publicação (linha 101) e ordem de autoria (linha 102).


```

83 {% for producao in listPessoaProducao %}
84     {% ifchanged %}
85         <tr id="trPub">
86             <td colspan="3" id="tdPub" class="bg-primary">
87                 <b> {{ producao.1 }} </b>
88             </td>
89         </tr>
90     {% endifchanged %}
91     <tr>
92         <td>
93             {{ producao.2 }}, <b>{{ producao.3 }}</b>,
94             {{ producao.4 }}, {{ producao.5 }}
95         </td>
96         <td class="col-sm-2">
97             <p>{{ producao.6|default_if_none:"" }} </p>
98             <p>{{ producao.7|default_if_none:"" }} </p>
99         </td>
100        <td class="col-sm-2">
101            <p>{{ producao.8|default_if_none:"" }} </p>
102            <p>{{ producao.9|add:" Autor"|default_if_none:"" }} </p>
103        </td>
104    </tr>
105 {% empty %}

```

Figura 12. Descritivo das produções bibliográficas

Para efetuar o descritivo das produções apresentadas na Figura 16, torna-se necessário a utilização de trechos de código SQL, a Figura 13 apresenta o código necessário para efetuar a listagem do descrito de produções realizadas pelo profissional. A listagem das produções está vinculada a seleção de um período previamente efetuado, (informações capturadas na linha 101 e linha 102), bem como a seleção do profissional desejado (linha 103), estas informações são fundamentais para a geração destes indicadores. O comando necessário para efetuar o descritivo destas produções é representado na consulta (linhas 105 até linha 115), onde a mesma apresenta os dados necessários para efetuar a listagem das informações relacionadas ao descritivo das produções bibliográficas.

```

100 def get_relatorio_by_pessoa(request):
101     ano_min = request.POST.get('minDate')
102     ano_max = request.POST.get('maxDate')
103     id_prod_nome = request.POST.get('rbProdPessoa')
104     cursor = connection.cursor()
105     cursor.execute('SELECT p.NOME , tbi_tipo.DESCRICAO TIPO PRODUCAO, foGetAutoresProducao(pp.ID PESSOA PRODUCAO), '
106                   'pp.TITULO, pp.EVENTO PUBLICACAO, pp.ANO, tbi_classif.DESCRICAO as CLASSIFICACAO, tbi_pais.DESCRICAO as PAIS '
107                   ', tbi_nat.DESCRICAO as NATUREZA, foGetPosicaoAutorByProducao(pp.ID PESSOA PRODUCAO, p.ID PESSOA) POSICAO '
108                   'FROM PESSOA PRODUCAO pp '
109                   'INNER JOIN PESSOA p ON p.ID PESSOA = pp.ID PESSOA '
110                   'INNER JOIN TABELA BASICA ITEM tbi_tipo ON tbi_tipo.ID TABELA BASICA ITEM = pp.ID TBI TIPO '
111                   'LEFT JOIN TABELA BASICA ITEM tbi_classif ON tbi_classif.ID TABELA BASICA ITEM = pp.ID TBI CLASSIFICACAO '
112                   'LEFT JOIN TABELA BASICA ITEM tbi_pais ON tbi_pais.ID TABELA BASICA ITEM = pp.ID TBI PAIS '
113                   'LEFT JOIN TABELA BASICA ITEM tbi_nat ON tbi_nat.ID TABELA BASICA ITEM = pp.ID TBI NATUREZA '
114                   'WHERE pp.ANO BETWEEN %s AND %s AND pp.ID PESSOA = %s '
115                   'ORDER BY tbi_tipo.DESCRICAO, p.NOME, pp.ANO, pp.TITULO', [ano_min, ano_max, id_prod_nome])
116     relatorio_individual = cursor.fetchall()
117     cursor.close()
118     return relatorio_individual

```

Figura 13. Comando para apresentação do descritivo de produções individuais

6.2 Produções bibliográficas

O sistema apresenta uma *interface* para análise de dados relacionados a informações do Currículo Lattes. Dentre as informações listadas estão: dados

quantitativos de publicações realizadas, agrupadas de acordo com seus respectivos modelos, a especificação individual de cada uma delas, bem como a capacitação docente, que está subdividida em cursos, apresentado o somatório dos profissionais enquadrados em determinado curso, juntamente com o descritivo individual de cada um dos profissionais previamente selecionados.

A geração de relatórios é importante para o acompanhamento das atividades realizadas pelo profissional dentro da área acadêmica, bem como em sua área de atuação. A Figura 14, apresenta os modelos de produções bibliográficas, onde se torna possível à visualização de dados como a quantidade de produções por tipo realizadas em um determinado período de tempo, o qual deve ser previamente selecionado (a figura apresenta um intervalo de três anos).

● Artigo Aceito para Publicação	Total de Produções: 80
Quantidade	Ano
6	2015
10	2016
64	2017
● Artigo Publicado	Total de Produções: 845
Quantidade	Ano
341	2015
337	2016
167	2017

Figura 14. Produções bibliográficas

Após a seleção do campo desejado, o sistema apresenta uma *interface* com informações a ela relacionadas. A Figura 15 apresenta informações referentes às produções bibliográficas por tipo, onde são descritas a quantidade de publicações de acordo com o período de tempo selecionado, atribuindo a elas o nome do profissional. Esta por sua vez, fornece ao usuário a opção de realizar a seleção do nome desejado, para que o mesmo apresente as informações a ele referentes. A Figura 16 apresenta estas informações.

● Adriana Dall'Asta Pereira	Total de Produções: 8
Quantidade	Ano
2	2015
3	2016
3	2017
● Alencar Kolinski Machado	Total de Produções: 19
Quantidade	Ano
8	2015
6	2016
5	2017

Figura 15. Produções bibliográficas por tipo

As informações relacionadas a publicações trazem dados relevantes para a

geração de indicadores institucionais. Para a visualização destes dados, o usuário deve previamente selecionar o profissional desejado, após este processo, o sistema carrega uma *interface* onde são apresentadas as informações relacionadas. Nela se torna possível à visualização dos dados de forma mais ampla, onde são apresentadas todas as publicações efetuadas de acordo com o período de tempo selecionado. A Figura 16 apresenta o modelo de apresentação dos dados relacionados às publicações realizadas, informações sobre: a titulação do artigo, autores envolvidos na publicação, local de publicação, a modalidade do artigo e o ano de sua publicação nela são descritas. Esta *interface* é baseada em uma das *interfaces* presentes no projeto, alterações visuais foram realizadas, mas as informações nela contidas são semelhantes.

Patrícia Gomes				
Resumo				
Tipo	Natureza	Classificação	País	Total
Artigo Aceito para Publicação	Não Informado			1
Artigo Publicado	Completo			22
Trabalho em Evento	Completo	Local	Brasil	2
Trabalho em Evento	Resumo	Internacional	Brasil	5
Artigo Aceito para Publicação				
DALCIN, A. J. F.; SANTOS, C. G.; GUNDEL, S. S.; ROGGIA, I.; RAFFIN, R. P.; OURIQUE, A. F.; DOS SANTOS, R. C. V.; GOMES, P., Anti biofilm effect of dihydromyricetin-loaded nanocapsules on urinary catheter infected by Pseudomonas aeruginosa, COLLOIDS AND SURFACES B-BIOINTERFACES, 2017			Não Informado	Último Autor
Trabalho em Evento				
SANCHOTENE, R. C.; ROGGIA, I.; DALCIN, A. J. F.; NASCIMENTO, K.; CRUZ, I. B. M.; SAGRILLO, M. R.; OURIQUE, A. F.; GOMES, P., Análise da citotoxicidade de lipossomas contendo guaraná através da expressão antioxidante não enzimática de NPSH, VIII Workshop em Nanociências, 2017		Nacional Brasil	Resumo Último Autor	

Figura 16. Produções bibliográficas por pessoa

6.3 Capacitação docente

A capacitação docente é outro dado importante para a análise de níveis institucionais. Na Figura 17 são apresentadas informações relacionadas aos cursos bem como o somatório total de profissionais que nele atuam. Com esta informação torna-se possível a visualização dos dados de uma forma mais ampla quando relacionado a quantidade de profissionais que atuam em determinado curso.

Cursos	Profissionais
● Medicina	2
● Engenharia Ambiental e Sanitária	1
● Nutrição	3
● Odontologia	5

Figura 17. Capacitação docente por cursos

Após o usuário realizar a seleção do curso desejado, o sistema apresenta uma nova *interface* onde são apresentados os nomes dos profissionais que se enquadram

na seleção realizada, bem como o descritivo de seus níveis de titulação, realizando um somatório de profissionais agrupados de acordo com seu maior nível de titulação (exemplo: mestrado, doutorado e afins). Após seleção do profissional desejado, seu descritivo é efetuado, onde são apresentadas informações relacionadas à capacitação docente por pessoa, que contém dados como o seu histórico acadêmico de titulação, tal como título do trabalho, grau de titulação, ano de início e ano de término. A Figura 18, representa o descritivo sobre a capacitação docente relacionada ao profissional selecionado, nela constam informações como o resumo e descritivo sobre as titulações efetuadas.

Juliana Saibt Martins			
Resumo			
Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestrado e doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), respectivamente. Exerce atividades docentes no Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano e no Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida. Atualmente compõe o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Fisioterapia e coordena o curso de Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida. Possui experiência na área de Fisioterapia Neurofuncional, Bioquímica e Farmacologia. Atua principalmente nos seguintes temas: Fisioterapia na Saúde da Criança e no Cuidado ao Envelhecimento, Qualidade de vida, Promoção da Saúde, Neuroproteção e Neurotoxicidade. Integrante do grupo de pesquisa ?Neuroproteção? (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2882316182129676) e líder do grupo de pesquisa ?Promoção da saúde e tecnologias aplicadas à fisioterapia? (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4416922610310469).			
Titulação			
Título do Trabalho	Titulação	Ano de Início	Ano de Conclusão
"Enfoque educativo da Fisioterapia para uma consciência anti-tabágica em pré-adolescentes."	GRADUACAO	1994	1998
O estudo da plasticidade nervosa como uma contribuição à prática fisioterapêutica.	ESPECIALIZACAO	2000	2001
Efeito da diacereína sobre a febre induzida por diferentes pirógenos em ratos jovens.	MESTRADO	2004	2005
Atividade antipirética e antiinflamatória de derivados 5-trifluormetil-4,5-diidro-1H-1-carboxiamida pirazol em ratos.	DOUTORADO	2006	2010

Figura 18. Capacitação docente por pessoa

7 | CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma proposta de desenvolvimento de uma ferramenta para automatização do processo de geração de indicadores institucionais, com o intuito de realizar a construção de uma ferramenta para tornar este processo mais ágil e seguro, tendo em vista que o processo realizado de forma manual está sujeito a falhas. O foco principal na implementação deste sistema possui relação com o auxílio a obtenção desses dados, agilizando e reduzindo possíveis erros envolvidos no processo de obtenção desses indicadores. Como resultados obtidos na geração de indicadores institucionais, estão: capacitação docente e produções bibliográficas, sendo estas listagens relacionadas à vida acadêmica do profissional, como suas áreas de atuação, níveis de formação, dentre outras.

Quando relacionado aos trabalhos correlatos, buscou-se a identificação de metodologias utilizadas no desenvolvimento, para desta forma tornar possível a implementação do projeto. Em geral os trabalhos possuem similaridades, porém o ScriptLattes é o que mais se assemelha, quando relacionado a geração de relatórios institucionais, uma vez que o Semantic Lattes trabalha com ontologias.

O projeto foi desenvolvido seguindo técnicas da metodologia Scrum, com o uso

das linguagens de programação Python e *framework* Django. Como projetos futuros, pretende-se:

- O complemento de relatórios, atribuindo novas listagens de informações, tais como: a organização das produções bibliográficas por áreas de conhecimento e a representação gráfica dos dados obtidos nos demais relatórios; e
- Melhoria no processo de leitura automatizada, incluindo técnicas de Inteligência Artificial para automatizar o processo de maneira definitiva.

REFERÊNCIAS

BECK, K. (2001). Manifesto para o desenvolvimento ágil de software. <http://www.manifestoagil.com.br>, [Acessado em Nov/2017].

BRITO, Aline Grasielle Cardoso de; QUONIAM, Luc; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Exploração da Plataforma Lattes por assunto: proposta de metodologia. *Transinformação*, vol. 28, núm. 1, Janeiro-Abril, 2016, pp. 77-86

BORGES, L. E. (2010). *Python para Desenvolvedores*. 2º ed. Rio de Janeiro;

BRQ (2017). Metodologias Ágeis – SCRUM - BRQ. <http://www.brq.com/metodologias-ageis/>, [accessed on Mar 21].

CNPq a (2017). Como os dados são obtidos - Plataforma Lattes - CNPq. <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/como-os-dados-sao-obtidos>, [Acessado em Ou/2017].

CNPq b (2017). Censo atual - Plataforma Lattes - CNPq. <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/centso-atual>, [Acessado em Nov/2017].

COSTA, A. P. Da; Yamate, F. S. (2009). Semantic Lattes: uma ferramenta de consulta de informações acadêmicas da base Lattes baseada em ontologias.

DJANGO Software Foundation (2017). A estrutura da Web para perfeccionistas com prazos I Django. <https://www.djangoproject.com>, [Acessado em Set/2017].

HIGHSMITH, J. (2001). História: O Manifesto Ágil. <http://agilemanifesto.org/history.html>, [accessed on Mar 21].

LOTAR, A. (2010). *Como programar com ASP.NET e C#*. 2º ed. São Paulo: Editora Novatec.

MENA-CHALCO, Jesús Pascual; CESAR JUNIOR Roberto Marcondes (dec 2009). scriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. *Journal of the Brazilian Computer Society*, v. 15, n. 4, p. 31–39.

MENA-CHALCO, Jesús Pascual; CESAR JUNIOR Roberto Marcondes. Prospecção de dados acadêmicos de currículos Lattes através de scriptLattes. Capítulo de livro: “Bibliometria e Cientometria: reflexões teóricas e interfaces”, páginas 109-128. São Carlos: Pedro & João Editores. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi e Jacqueline Leta (Orgs.), 2013.

SARES, W. (2001). *MySQL Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Editora Érica.

ANOTAÇÕES SEMÂNTICAS EM REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS: UM ESTUDO DE CASO COM O RI UFBA

Aline Meira Rocha

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador - Bahia

Lais do Nascimento Salvador

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador - Bahia

Marlo Vieira dos Santos e Souza

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador - Bahia

RESUMO: A Web atual é sintática o que dificulta o seu processamento por máquinas e agentes de software. A Web Semântica com suas tecnologias podem dar significado para o conteúdo, além de facilitar seu processamento por agentes de software. O RI UFBA está na Web Sintática e a recuperação dos itens depositados nem sempre é feita de maneira eficiente. As informações sobre os itens depositados são armazenadas em seus metadados, mas a validação destes é feita de maneira manual e nem sempre os termos escolhidos ajudam nessa descrição. A anotação semântica de forma semi-automática certamente ajudaria aos bibliotecários na validação dos depósitos das publicações, que pode otimizar a recuperação dos itens no RI UFBA. Além disso, um experimento com a classificação das publicações também será realizada. A proposta principal é fornecer uma

ferramenta que auxilie aos bibliotecários na validação dos metadados para sugerir anotar os itens do RI UFBA tornando-o um repositório semântico.

PALAVRAS-CHAVE: web semântica, processamento de linguagem natural, repositórios institucionais, classificação de documentos, aprendizado de máquina

ABSTRACT: The current Web is syntactic and it difficult the processing by machines and software agents. The Semantic Web with its technologies can bring more meaning to web content, as well to facilitate its processing by software agents. UFBA's IR is on the Syntactic Web and the recovery of deposited items isn't always done efficiently. Information about the deposited items is stored in their metadata, but their validation is done manually and, not always, the chosen terms are able to help with the description process. The automatic semantic annotation method would certainly help librarians during the validation of the publication's deposit that can enable the recovery of UFBA's IR items. In addition, an experiment with the document classification of the publications will also be. The main proposal is to provide a tool to assist librarians in validation metadata that will be suggested to annotate the UFBA's IR items making it a semantic repository.

KEYWORDS: semantic web, natural language

1 | INTRODUÇÃO

A Web Sintática não permite inferir conhecimento pois seu foco não é no processamento das informações e sim em sua apresentação. Com isso a Web Semântica, uma extensão da Web atual, surge como alternativa para atribuir semântica às informações, permitindo que tanto pessoas quanto máquinas possam processá-las, trabalhando assim em cooperação (BERNERS-LEE, 2001). Para dar significado aos dados, a Web Semântica faz uso de ontologias.

As ontologias permitem que informações representadas por um mesmo conceito mas que utilizem diferentes identificadores sejam relacionadas, interligando esses termos entre si (BERNERS-LEE, 2001).

É possível extrair termos de documentos depositados em um repositório acadêmico, associá-los a uma ontologia e com isso gerar a anotação semântica desses documentos. Para isso, podem ser utilizadas diversas técnicas da Inteligência Artificial, incluindo o PLN (Processamento de Linguagem Natural - Natural Language Processing) e o Aprendizado de Máquina (Machine Learning).

Neste artigo são apresentados os resultados parciais e os próximos passos de um projeto de dissertação de mestrado, com o objetivo de desenvolver uma solução para anotar semanticamente de forma semi-automática os itens de um RI (Repositório Institucional).

Esse artigo está dividido como segue: na seção 2 é abordada a fundamentação teórica e são discutidos os trabalhos relacionados. A seção 3 trata da caracterização do problema. Enquanto a seção 4 aborda as contribuições esperadas. Na seção 5 podem ser vistos a metodologia e o estado atual do trabalho. Já a seção 6 contém a descrição e avaliação dos resultados obtidos até o momento. Por fim, na seção 7 tem-se a conclusão e próximos passos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E TRABALHOS RELACIONADOS

2.1 Web Semântica

A Web Semântica, uma extensão da Web atual, permite adicionar significado ao conteúdo, possibilitando que tanto pessoas quanto máquinas possam interpretá-los (BERNERS-LEE, 2001). Para isso, a Web Semântica faz uso de ontologias.

O termo ontologia tem origem na Filosofia, tendo como base uma teoria sobre a natureza da existência (GUARINO, 2009). Segundo (GRUBER, 1993), uma ontologia é definida como “uma explícita especificação de uma conceitualização”. (GUARINO, 2009) afirma que o que existe é aquilo que pode ser representado, onde a ontologia é um mundo a ser modelado. Para representar as ontologias é utilizada a linguagem

OWL (Web Ontology Language), que atualmente está em sua versão OWL 2 (W3C, 2012).

A Web Semântica, através da Web de Dados, estabelece links entre dados de diversas fontes. A Web de Dados trata tudo como um recurso (pessoas, coisas, páginas web), que são identificados através de uma URI (Uniform Resource Identifier). Com isso, conteúdos que possuam relação, são ligados por tuplas RDF (Resource Description Framework) formando um imenso banco de dados global (BIZER, 2009).

Uma tripla RDF consiste em um conjunto de triplas no formato sujeito - predicado - objeto, conforme ilustra a figura a seguir. Assim, é possível fazer uma afirmação do tipo Item - pertence a - Comunidade.

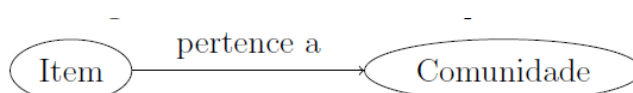


Figura 1.1: Exemplo Tripla RDF.

Fonte: autoria própria

As Anotações Semânticas possibilitam que termos extraídos de um documento quando associados a uma ontologia (ou a conceitos dela) descrevam melhor esse documento (OREN, 2006) fazendo com seus metadados sejam enriquecidos semanticamente, facilitando a sua recuperação.

Essas Anotações podem ser de 4 (quatro) tipos: (1) manual (quando a anotação é realizada manualmente); (2) semi-automática (os termos são extraídos de forma automática e depois são sugeridos a um especialista para serem anotados); (3) automática (os termos são extraídos e anotados de forma automática) e (4) híbrida (quando ocorre mais de um tipo de anotação ao mesmo tempo). Essas Anotações podem ser tanto intrusivas (quando é feita no próprio documento) quanto não-intrusivas (quando é feita num arquivo à parte).

2.2 Técnicas Utilizadas

Para extrair os termos para anotação podem ser utilizadas diversas técnicas da Inteligência Artificial, incluindo o PLN (Processamento de Linguagem Natural - Natural Language Processing) e o Aprendizado de Máquina (Machine Learning).

O PLN realiza o processamento textual de forma que computador possa entender a linguagem humana. Com isso, constrói sistemas que foquem em processamento textual de modo que o computador possa entender textos escritos em linguagem humana e se comunique de forma automática.

O primeiro passo no pré-processamento de um texto é realizar a tokenização que consiste em dividir um texto em pedaços menores, ou seja, em palavras. Por exemplo, a sentença “Estou bem mas não tenho certeza se vou conseguir viajar amanhã”, quando tokenizada, pode ser representada por: ‘Estou’, ‘bem’, ‘mas’, ‘não’, ‘tenho’,

‘certeza’, ‘se’, ‘vou’, ‘conseguir’, ‘viajar’, ‘amanhã’.

Em seguida, pode ser realizada a normalização que envolve tarefas como correção de acentuação, eliminação de caracteres de pontuação, eliminação de caracteres numéricos e remoção de palavras com poucos caracteres.

No tratamento do texto, também é realizada a remoção de stopwords, que são palavras que não são relevantes em um texto e que por não possuírem valor semântico, podem ser descartadas. As stopwords são específicas para cada idioma.

A Bag of Words (BOW) ou “saco de palavras”, representam a matriz de frequência das palavras em um conjunto de textos. Como os algoritmos de aprendizado de máquina não trabalham com informações textuais, é necessário que essas informações sejam convertidos em uma representação numérica. Para a representação da Bag of Words podem ser utilizados valores booleanos com o objetivo de marcar a ocorrência ou não das palavras, onde a presença é representada pelo valor 1 e a ausência representada por 0 ou pode ser informada a quantidade de vezes que as palavras mais frequentes de um texto aparecem nele.

	termo1	termo2	...	termoN
documento1	1	1		0
documento2	0	1		1
...				
documentoN	0	1		0

Tabela 1.1: Bag of Words.

Fonte: autoria própria

Na Tabela 1.1, é ilustrada uma Bag of Words, onde as linhas representam os textos (ou documentos) e as colunas representam as palavras extraídas desses textos.

O Aprendizado de Máquina permite que um sistema aprenda através de um conjunto de dados treinado anteriormente. Assim, um conjunto de dados pode ser treinado e aprender a fazer uma determinada tarefa, como classificar documentos, análise de spams, prever tendências, etc.

No Aprendizado Supervisionado existe uma base de conhecimento anterior. Onde esse modelo pode ser utilizado para prever a classe de dados de conjunto de testes futuros.

Dentre as técnicas existentes, podemos citar a classificação que é uma tarefa preditiva que avalia a probabilidade de eventos futuros. Para isso leva em consideração alguns padrões para classificar algo, como por exemplo, se um e-mail é spam ou não.

2.3 Repositórios Institucionais

Por sua vez, um RI serve para armazenar as produções científicas e acadêmicas geradas por uma instituição, possibilitando que seus pesquisadores possam divulgar as pesquisas realizadas (GOMES, 2010) e aumentar sua visibilidade (LEITE, 2012).

Isso é importante pois é necessário que seja feita uma divulgação dos resultados dessas pesquisas, como retorno aos investimentos feitos em ciência (SAYÃO, 2009).

Atualmente, existem diversos softwares utilizados como solução de armazenamento para RI, sendo a mais utilizado pelas instituições de ensino e pesquisa em todo o mundo, a ferramenta DSpace, que foi desenvolvida em uma parceria entre o MIT (Massachusetts Institute of Technology) e a HP (Hewlett-Packard) [18].

O DSpace se organiza em comunidades, sub-comunidades e coleções, seguindo a estrutura organizacional das instituições. Cada comunidade pode possuir sub-comunidades ou não e inúmeras coleções que são compostas por itens que permitem armazenar arquivos em diversos formatos (SHINTAKU, 2010).

Com o DSpace é possível realizar o auto-arquivamento, assim o próprio pesquisador pode realizar o depósito de sua publicação enquanto um bibliotecário fica responsável pela validação dos metadados informados (ROSA, 2011). Só depois dessa validação é que cada publicação fica disponível para os usuários finais.

O DSpace utiliza o padrão de metadados (dados sobre os dados) Dublin Core (DC) (SHINTAKU, 2010) que é composto por 15 (quinze) elementos (HILDEMANN, 2008), conforme pode ser visto na tabela 1.2:

Elemento Descritivo	Descrição do Valor
Title	Nome dado ao recurso
Creator	Entidade responsável por fazer o conteúdo do recurso.
Subject	Tema do conteúdo do recurso.
Description	Relato do conteúdo do recurso.
Publisher	Entidade responsável por tornar o recurso disponível.
Contributor	Entidade responsável por qualquer contribuição para o conteúdo do recurso.
Date	Data associada a um evento no ciclo de vida do recurso.
Type	Natureza ou gênero do conteúdo do recurso.
Format	Expressão física ou digital do recurso.
Identifier	Referência ambígua ao recurso dentro de um determinado contexto.
Source	Referência a um recurso do qual o presente recurso é derivado.
Language	Língua do conteúdo intelectual do recurso.
Relation	Referência a um recurso relacionado.
Coverage	Extensão ou escopo do conteúdo do recurso.
Rights	Informações sobre os direitos detidos em e sobre o recurso.

Tabela 1.2: Esquema padrão Dublin Core.

Fonte: (HILDEMANN, 2008), traduzido

Os metadados servem para identificar e descrever um determinado documento, tornando mais fácil sua recuperação. A depender do tipo de documento armazenado pode-se utilizar um conjunto de metadados específico (LEITE et al., 2012).

2.4 Trabalhos Relacionados

Diversos trabalhos já foram publicados na área de Web Semântica com enfoque em anotação semântica e extração de keywords. A Tabela 2.2 apresenta uma síntese dos trabalhos relacionados, ressaltando suas propostas.

Trabalho	Proposta
Automatic annotation of tagged content using predefined semantic concepts (Manzato; Goularte, 2012)	Anotação semântica automática de conteúdo multimídia
Exposing scholarly information as linked open data: RDFizing DSpace contents (Konstantinou, 2014)	Anotação semântica em repositório <i>DSpace</i>
Indexação semi-automática de publicações através de técnicas de mineração de texto (2016)	Mineração de texto com extração de termos relevantes para auxiliar na indexação de documentos
Extração Automática de Termos Candidatos às Ontologias: um Estudo de Caso no Domínio da Hemoterapia (Mendonça, 2012)	Extração automática de termos candidatos às ontologias na área médica
Extração Automática de Palavras-Chaves de Texto da Língua Portuguesa (Dias, 2005)	Implementação em língua portuguesa do algoritmo KEA utilizado para extração de palavras-chaves
Descoberta Automática de Palavras-chave Para Classificação de Textos (Leite, 2016)	Avalia uma técnica que atribui um peso nas palavras-chaves de acordo com sua frequência no texto.
Aplicação de Mineração de Textos na Indicação de Palavras-chave em Artigos Científicos (Cassenote, 2016)	Analisa a eficiência da adaptação do algoritmo KEA implementada por (Dias, 2005)

Tabela 2.2: Síntese dos trabalhos relacionados

Fonte: autoria própria

(MANZATO; GOULARTE, 2012) apresentam uma proposta de uma técnica automática de anotação semântica para conteúdos multimídia. As limitações das técnicas automáticas apresentam uma alta dependência de inferências de bases de conhecimento e as abordagens manuais consomem tempo e apresentam dados incompletos. Diversos serviços possibilitam que os usuários possam adicionar tags para anotar o conteúdo produzido. Com isso, foi proposto um anotador onde é recebido um conjunto de tags que são filtradas gerando uma folksonomia (indexação de informação) de tags. Essas tags foram enriquecidas para posterior anotação seguindo 3 estratégias apresentadas no artigo. Por fim, o conteúdo foi anotado com os conceitos obtidos dessas estratégias.

O trabalho (KONSTANTINO et al., 2014) descreve como um repositório no Dspace pode ser anotado semanticamente como um repositório semântico. Baseado no modelo de dados do DSpace, foi feito um mapeamento dos metadados dos conteúdos desse repositório (mapeamento R2RML), gerando um grafo RDF. Considera somente conteúdo armazenado em banco de dados.

Já o artigo (MENDONÇA et al., 2012) aborda a extração automática de informações na área médica da hemoterapia utilizando ferramenta de PLN. Adotou-se para a extração de termos candidatos a ferramenta Scketch Engine, a construção de um corpus no domínio de sangue com a anotação POS (Part-of-Speech) Tagger (onde cada termo é etiquetado de acordo com seu uso na frase) e o cálculo das

frequências dos termos candidatos à ontologia. Considerou-se somente os prefixos dos termos pois normalmente estes representam sua semântica. Após esse cálculo, os termos foram agrupados de acordo com a classe semântica correspondente. Em seguida, foi gerada a taxonomia dessas classes semânticas e foi realizada a validação da ontologia por um especialista na área.

O trabalho (DIAS, 2005) ressaltam que as palavras-chaves servem para filtrar conteúdo. Foi Implementada uma nova versão do algoritmo KEA para extração de palavras-chaves em língua portuguesa. Uma nova lista de stopwords também foi gerada. Para avaliação do algoritmo foi realizado um experimento com dissertações e teses de diversas áreas, comparando documentos inalterados e documentos com as palavras-chaves extraídas e obteve-se um resultado compatível com os obtidos na aplicação original com a língua inglesa.

O artigo (CASSENTE, 2016) analisa a eficiência do algoritmo KEA. Para tanto foram utilizados artigos científicos das mais diversas áreas de conhecido, descartando seus resumos e palavras-chaves a fim de obter as palavras-chaves com a aplicação do algoritmo. Para o experimento foi utilizada a adaptação do algoritmo KEA para a língua portuguesa implementada por (Dias, 2005). Sendo realizado um comparativo entre as palavras-chaves indicadas pelos autores e as extraídas pelo algoritmo.

O trabalho (LEITE, 2016) realça a importância das palavras-chaves, porém resalta que atribuí-las manualmente fica inviável. Com isso, são avaliadas várias técnicas de extração de palavras-chaves e um experimento utilizando a base de dados do site www.preadly.com. Com o auxílio da linguagem Alchemy, que possui uma API Java para PLN, através do método Keyword Extraction, que atribui um peso de acordo com a frequência das palavras-chaves encontradas no texto.

Esse trabalho diferencia-se por fornecer uma ferramenta que auxilie aos bibliotecários na validação dos metadados de publicações armazenadas em um RI e classificar os documentos nas comunidades/coleções de acordo com seu conteúdo.

3 | CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Repositórios acadêmicos possibilitam o armazenamento das produções científicas de universidades e centros de pesquisa. Eles permitem o auto-arquivamento mas por mais que os metadados de cada publicação sejam preenchidos pelo próprio pesquisador, nem sempre os termos escolhidos para descrevê-la são os mais relevantes e adequados. Além disso, a falta de conhecimento multidisciplinar por parte dos bibliotecários, impacta na validação precisa desses metadados.

Extraír termos relevantes desses conteúdos pode ajudar a descrever melhor esses documentos, contribuindo assim para sua recuperação na busca. O ideal seria que esses termos fossem sugeridos durante a validação dos metadados por parte dos bibliotecários, realizando assim a anotação semântica de maneira semi-automática, já que os termos seriam extraídos dos documentos de forma automática e depois

passariam pela validação de um especialista. .

4 | CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

Nessa proposta espera-se fornecer uma ferramenta que auxilie aos bibliotecários na validação dos metadados dos itens de um RI. A anotação semântica semi-automática auxiliaria o trabalho dos bibliotecários durante a validação dos depósitos das produções e ajudaria na recuperação das informações, otimizando a busca de itens pesquisados no RI.

Para isso, serão sugeridos aos bibliotecários termos relevantes extraídos de textos em formato pdf (Portable Document Format) e a classificação dos documentos nas comunidades/coleções de acordo com seu conteúdo e metadados.

O modelo proposto se baseia nos dados de entrada, no caso arquivos em formato pdf de itens do RI, inicia-se o processo, conforme mostra a Figura 2.1, realizando a extração de texto através de técnicas de Processamento de Linguagem Natural, onde será realizada a extração de tokens relevantes.

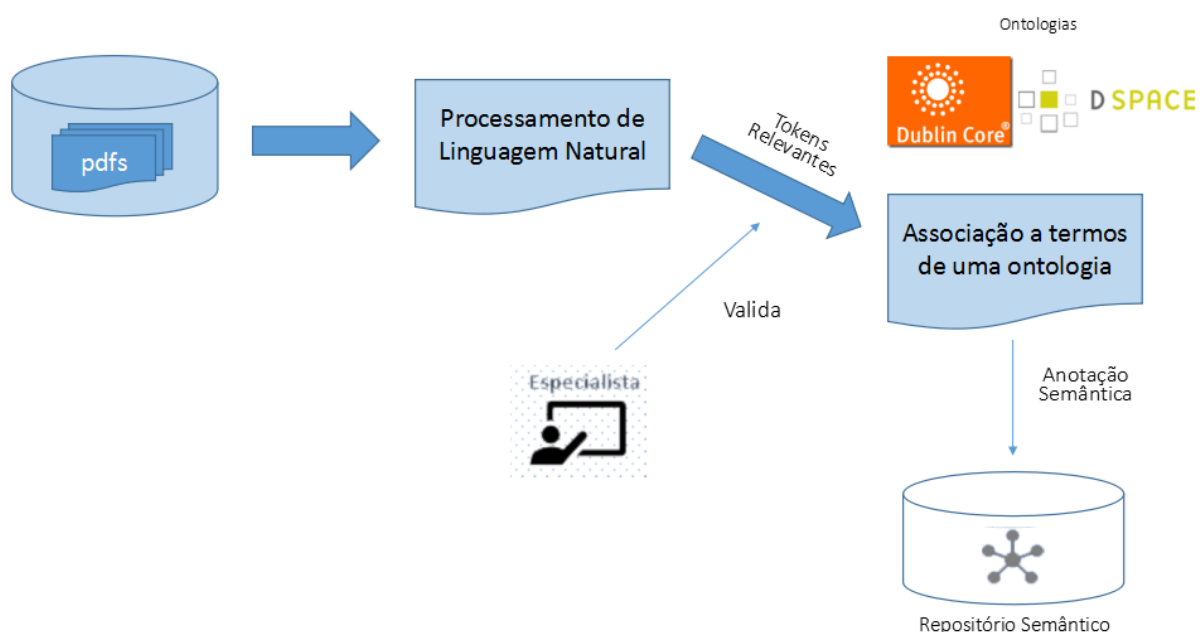


Figura 4.1 - Modelo Proposto.

Fonte: autoria própria

Em seguida, ocorre a extração de keywords, com a identificação de tokens relevantes que foram extraídos dos documentos. Durante a validação dos metadados serão sugeridos ao especialista, no caso o bibliotecário, os tokens relevantes, de modo que estes sejam associados a termos das ontologias DSpace e Dublin Core que servirá para realizar a anotação semântica dos itens no repositório, gerando por fim um repositório semântico.

Ocorrerá também a classificação textual que permitirá classificar melhor os itens depositados na comunidade/coleção correta, levando-se em consideração que um

pesquisador pode ter mais de um vínculo com a instituição e acontecer dele informar erroneamente a comunidade ou coleção onde o item deve ser depositado.

A classificação textual, como pode ser conferida na Figura 4.2, receberá a matriz Bag of Words que representa a frequência de palavras em um conjunto de textos. A Bag of Words e vetor de metadados, no caso do RI, o vetor de comunidades e coleções transformada em dados numéricos já que os algoritmos de Aprendizado de Máquina não trabalham com texto serão utilizados para treinar classificadores implementados com os algoritmos Naive Bayes, SVM e C4.5 para realizar a classificação textual. Por fim, serão realizadas predições e os classificadores implementados serão avaliados pelas métricas escolhidas.

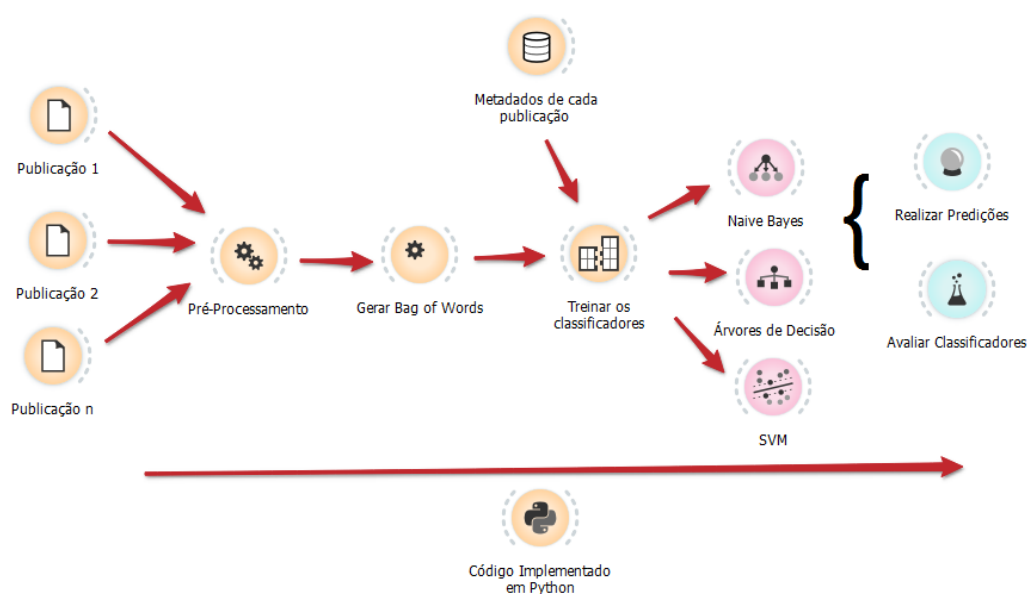


Figura 4.2 - Protótipo da Classificação Textual.

Fonte: autoria própria

Para atingir o objetivo geral deste projeto de mestrado, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) classificar os documentos nas comunidades/coleções a partir de termos relevantes extraídos; (2) avaliar os métodos de anotação semântica; (3) anotar os itens de um RI utilizando as ontologias Dspace e Dublin Core e (4) realizar um estudo de caso com o RI UFBA.

5 | ESTADO ATUAL DO TRABALHO

5.1 Metodologia

Para atingir os objetivos propostos deste trabalho, foram definidos os seguintes passos metodológicos: (1) realização de levantamento bibliográfico; (2) estudo da estrutura de um repositório acadêmico; (3) pesquisa das ontologias Dspace e Dublin Core; (4) reuniões com equipes envolvidas com a gestão do RI UFBA; (5) montagem da base de dados para realização dos experimentos; (6) avaliação dos classificadores;

(7) realização de um experimento com o pessoal do SIBI/UFBA; (8) geração do repositório semântico; (9) análise e registro dos resultados obtidos.

5.2 Atividades em Andamento

Considerando-se os passos metodológicos informados na seção anterior, até o momento já foram realizados os seguintes passos (1), (2), (3), (4) e (5). Ressalta-se que os passos (1) e (4) correspondem a atividades iterativas a serem realizadas no decorrer desse trabalho.

Como experimento inicial, realizou-se a extração de textos em um conjunto de arquivos pdf, escolhidos aleatoriamente do RI UFBA, com o auxílio da linguagem de programação Python e uma de suas bibliotecas para extração de texto, a pdfminer, em sua versão .six. Essa biblioteca permite extrair textos de arquivos em formato pdf e os converte para txt (arquivo de texto). Nos arquivos extraídos, notou-se que as imagens foram desconsideradas e que os textos apresentados em tabelas foram conservados, porém perdeu-se sua formatação.

Para realizar o processamento destes textos, foi utilizada a biblioteca NLTK (Natural Language Toolkit) também codificada em Python. Essa biblioteca permite executar as tarefas de tokenização (quebrar o texto em tokens, ou seja, em palavras) de sentenças, extração de prefixos ou sufixos, etiquetagem (definição da classe gramatical de uma palavra), identificação de entidades nomeadas (como pessoas, empresas ou instituições), remoção de stopwords (palavras pouco relevantes no texto), dentre outras tarefas.

Também foram corrigidas possíveis inconsistências, como corrigir problemas de acentuação, remoção de caracteres numéricos e de pontuação, remoção de tokens com menos de 3 caracteres.

6 | DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Depois de identificar o problema e definir os objetivos deste trabalho, buscou-se mapear os passos metodológicos a serem seguidos. Com isso, para seguir o cronograma estipulado, algumas atividades já se encontram concluídas.

6.1 Realização de levantamento bibliográfico

Realizou-se uma pesquisa em diversas bases de dados por trabalhos desenvolvidos na área de pesquisa. A princípio, foi feita uma pesquisa por trabalhos na área de Ontologias e Anotações Semânticas que tenham como objeto de estudo, os Repositórios Institucionais (ou Acadêmicos). Também foram pesquisados trabalhos com a extração de texto utilizando técnicas de PLN.

Estes trabalhos servem de apoio para a fundamentação teórica deste projeto, bem como para verificar o que está sendo pesquisado e desenvolvido nessas áreas,

além de identificar as lacunas de pesquisa.

6.2 Estudo da estrutura de um repositório acadêmico

Estudou-se a estrutura de um repositório institucional acadêmico, como ele é organizado, mapeando suas principais características e funcionalidades. Verificou-se como foi feita a instalação do RI UFBA, a fim de verificar se foi feita alguma alteração na instalação padrão, como customizações, adição de plugins, etc. Foram verificadas quais as configurações do ambiente onde o RI UFBA se encontra instalado atualmente.

6.2.1 A instalação do RI UFBA.

A versão do DSpace instalada atualmente no RI UFBA é a 3.2, hospedada num servidor Linux Debian, com banco de dados PostgreSQL 8.3, Apache 2.2.16, Tomcat 7.0.47, Java versão JDK (Java SE Development Kit) 1.5, com pacotes Java-Ant e Maven 2 instalados, utilizando as estatísticas da Universidade do Minho.

A UFBA (Universidade Federal da Bahia) armazena uma parte de sua produção científica e acadêmica em seu repositório institucional, o RI UFBA. O RI UFBA foi implantado pela EDUFBA (Editora da UFBA) em 2010 e pode ser acessado no endereço <https://repositorio.ufba.br> (ROSA, 2011).

Suas comunidades, sub-comunidades e coleções estão organizadas de acordo com a estrutura organizacional da UFBA e os depósitos são realizados através do auto-arquivamento, tendo os metadados validados pelos bibliotecários ligados à comunidade onde a publicação foi depositada.

6.3 Pesquisa das ontologias DSpace e Dublin Core

Realizou-se uma pesquisa com a finalidade de verificar se já existiam ontologias publicadas sobre o DSpace e o padrão de metadados Dublin Core. Essa busca incluiu desde repositórios de ontologias a trabalhos publicados sobre o tema.

As ontologias encontradas foram criadas pelo grupo de pesquisa Semantic Web and Interoperability da Universidade de Patras [9] [10]. A Figura 6.1 ilustra a taxonomia da ontologia DSpace encontrada:

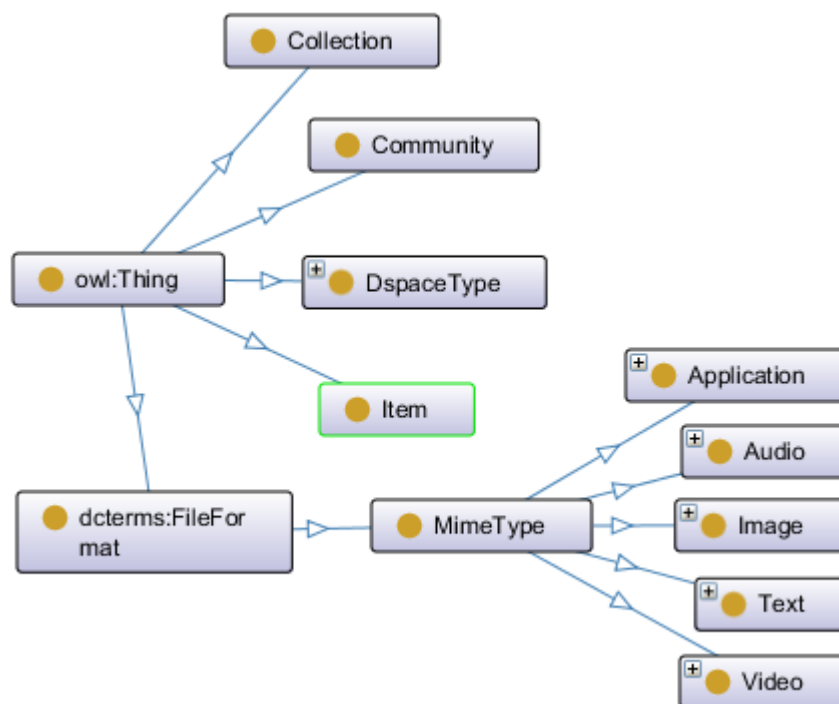


Figura 6.1: Ontologia DSpace.

Fonte: extraída do Protégé

Conforme ilustrado na Figura 6.1, as seguintes classes foram identificadas:

- Collection: representando as coleções
- Community: representando as comunidades, refletindo a divisão hierárquica existente dentro das instituições.
- DspaceType: representando os tipos de documentos que podem ser depositados
- dcterms:FileFormat (com a sub-classe MimeType): representando os formatos dos arquivos suportados. A sub-classe MimeType possui uma partição de 5 (cinco) sub-classes: Application, Audio, Image, Text e Video, referindo-se aos tipos de arquivos que podem ser depositados
- Item: representando as publicações depositadas

As propriedades existentes entre essas classes são descritas com maiores detalhes na Tabela 6.1 abaixo:

Classes	Propriedades
Collection	(not (Item)) and (dcterms:hasPart some Item) Sub-ClassOf Collection / disjoint with item
Community	disjoint with item
MimeType	SubclassOf of dcTerms:FileFormat has subclasses Application, Audio, Image, Text and Video
Item	(not (Item)) and (dcterms:hasPart some Item) Sub-ClassOf Collection / disjoint with Community and Collection

Tabela 6.1: Classes Ontologia DSpace.

Fonte: autoria própria

Por exemplo, a propriedade (not (Item)) and (dcterms:hasPart some Item) SubClassOf Collection - presente nas classes Item e Collection - define que um item é parte de uma coleção menos item dele mesmo e que coleções só podem conter itens.

Enquanto a ontologia dspace-ont.owl possui as classes, representando a estrutura de um repositório institucional, a ontologia dc-ont.owl apresenta as propriedades que ligam essas classes, conforme mostra a Tabela 6.2 a seguir:

Propriedade	Inversa
dcterms:hasFormat	dcterms:isFormatOf
dcterms:hasPart	dcterms:isPartOf
dcterms:hasVersion	dcterms:isVersionOf
dcterms:isReferencedbBy	dcterms:references
dcterms:isReplaceBy	dcterms:replaces
dcterms:isRequiredBy	dcterms:requires

Tabela 6.2: Propriedades DCTerms.

Fonte: autoria própria

Assim, um Item faz parte de uma Collection (dcterms:isPartOf) e o inverso, onde uma Collection contém um determinado Item(dcterms:hasPart). Já a Tabela 6.3, mostra a relação entre as propriedades simétricas da ontologia Dublin Core:

Propriedade	Simétrica
dcterms: relation	dcterms: relation

Tabela 6.3: Relação Simétrica - ontologia Dublin Core.

Fonte: autoria própria

Nesse caso, a propriedade dcterms: relation é simétrica a si mesma com a

finalidade de descobrir relações entre os itens. A ligação entre as duas ontologias é feita através dos dcterms ou QDC (Qualified Dublin Core), qualificadores que representam as relações existentes e servem para refinar os elementos Dublin Core.

6.4 Reuniões com equipes envolvidas com a gestão do RI UFBA

Periodicamente são realizadas reuniões com as equipes responsáveis pelo RI UFBA. A gestão do RI UFBA atualmente é realizada pelo Núcleo Científico-SIBI/UFBA (Sistema Universitário de Bibliotecas) e a CRI-STI/UFBA (Coordenação de Redes e Infraestrutura - Superintendência de Tecnologia da Informação) é responsável pela infraestrutura do ambiente que hospeda o RI UFBA.

6.5 Montagem da base de dados para realização dos experimentos

A base de dados para realização dos experimentos será composta do dump do banco de dados em PostgreSQL para a extração dos metadados e de downloads de itens em formato pdf conforme informado na seção a seguir..

6.6 Avaliação dos classificadores

Com a finalidade de classificar os documentos a partir de seus metadados foi realizada uma análise de quais metadados seriam escolhidos para a realização deste experimento. Optou-se por selecionar as informações de comunidade e coleções dos itens depositados no RI..

Deve-se considerar que as comunidades podem conter sub-comunidades, que geralmente representam as unidades acadêmicas da instituição. As sub-comunidades geralmente representam as divisões existentes em cada uma dessas unidades, como cursos, departamentos e programas de pós-graduação.

Como a estrutura comunidade + sub-comunidade segue uma estrutura hierárquica, para a implementação dos classificadores será utilizado um classificador hierárquico (hierarchical multi-label classification), com isso um item só é associado a um rótulo se estiver também associado ao rótulo-pai. Para tanto, deve ser treinado um classificador para o 1º nível e classificadores para predizer o 2º nível, de cada nível. Em seguida deve-se predizer os itens de 1º nível e os itens de 2º nível, de cada nível.

Já as coleções geralmente representam os tipos de publicações armazenadas no RI, como artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

Além disso, foi realizada uma análise de quais comunidades seriam utilizadas durante os experimentos. Pela natureza multidisciplinar do RI UFBA também levou-se em consideração a escolha de coleções de mais de curso e que possuísem no mínimo 10 itens. Finalizada esta análise, chegou-se ao conjunto de documentos representado pela Tabela 6.4, ilustrada a seguir:

Comunidade	Sub-Comunidade	Coleção	Quantidade de Itens
Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Dissertações de Mestrado (PPGE)	19
Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar e Multiinstitucional em Difusão do Conhecimento	Teses de Doutorado (Pós Difusão do Conhecimento)	19
Instituto de Matemática e Estatística	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação	Dissertações de Mestrado (PG-COMP)	11
Instituto de Matemática e Estatística	Programa de Pós-Graduação em Matemática	Dissertações de Mestrado (PG-MAT)	37
Escola Politécnica	Mestrado em Meio Ambiente, Água e Saneamento (MAASA)	Dissertações de Mestrado (MA-ASA)	22
Escola Politécnica	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Industrial (PEI)	Dissertações de Mestrado (PEI)	30
Escola Politécnica	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PPEQ)	Dissertações de Mestrado (PPEQ)	25

Tabela 6.4: Documentos utilizados na Classificação Textual.

Fonte: Autoria própria

7 | CONCLUSÕES E PRÓXIMOS PASSOS

Esse trabalho descreveu uma proposta que tem como objetivo fornecer uma ferramenta que auxilie aos bibliotecários na validação dos metadados e auxiliar na classificação dos documentos a partir de seus metadados, realizando um Estudo de Caso com o RI UFBA.

A anotação semântica de itens de um RI pode favorecer a recuperação das informações, otimizando a busca de itens pesquisados num RI. Essa anotação sendo feita de maneira semi-automática poderá auxiliar o trabalho dos bibliotecários na validação dos metadados de cada item depositado no RI.

Como próximos passos, será finalizada a implementação dos classificadores. Também será realizada uma avaliação dos classificadores, dos métodos de anotação semântica e realização de um experimento com a anotação dos itens pela equipe de bibliotecários do SIBI.

Por fim, será feita uma análise e registro dos resultados obtidos com a geração de um repositório semântico.

REFERÊNCIAS

BERNERS-LEE, T.; HENDLER, J.; LASSILA, O. **The Semantic Web. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities**. Scientific American, v. 284, n. 5, p. 1-5, 2001. Disponível em:

http://csis.pace.edu/marchese/CS835/Lec9/112_SemWeb.pdf

BIZER, C.; HEATH, T.; BERNERS-LEE, T. **Linked data-the story so far. Semantic services, interoperability and web applications: emerging concepts**, p. 205-227, 2009. Disponível em: <http://tomheath.com/papers/bizer-heath-berners-lee-ijswis-linked-data.pdf>

CASSENTE, M. R. S; SECCO, A; ANTONIAZZI, R. L.; CHICON, P. M. M. **Aplicação de Mineração de Textos na Indicação de Palavras-chave em Artigos Científicos**. 2016. Universidade da Cruz Alta. Disponível em:

revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/computacao/article/download/4013/735

DIAS, M. A. L. MALHEIROS, M. G. **Extração Automática de Palavras-chave de Textos da Língua Portuguesa**. Centro Universitário UNIVARTES. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242564258>

GOMES, M. J.; ROSA, F. G. **Repositórios Institucionais: democratizando o acesso ao conhecimento**. Brasil: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/616/3/Repositoriosn%20institucionais.pdf>

GRUBER, T. R. et al. **A translation approach to portable ontology specifications**. *Knowledge acquisition*, Academic Press, v. 5, n. 2, p. 199-220, 1993. Disponível em: <http://tomgruber.org/writing/ontologia-kaj-1993.pdf>

GUARINO, N.; OBERLE, D.; STAAB, S. **What is an Ontology?** In: *Handbook on ontologies*. Springer, 2009. p. 1-17. Disponível em: http://iaoa.org/isc2012/docs/Guarino2009_What_is_an_Ontology.pdf

HILLMANN, D. **Using dublin core**. *Dublin Core Metadata Initiative*, 2008. Disponível em: <http://dublincore.org/documents/usageguide/>

KONSTANTINO, N. et al. **Exposing scholarly information as linked open data: RDFizing DSpace contents**. *The Electronic Library*, Emerald Group Publishing Limited, v. 32, n. 6, p. 834-851, 2014.

KOUTSOMITROPOULOS, D. A. et al. **Knowledge Management and Acquisition in Digital Repositories - A Semantic Web Perspective**. In: CITESEER. KMIS. 2009. p. 117-122. Disponível em: <http://www.hpclab.ceid.upatras.gr/viograka/kotsomit/pubs/kmis09.pdf>

KOUTSOMITROPOULOS, D. A. et al. **Semantic Metadata Interoperability and Inference-Based Querying in Digital Repositories**. Greece, 2009. Disponível em: <http://www.hpclab.ceid.upatras.gr/viograka/kotsomit/pubs/jitr09.pdf>

KOUTSOMITROPOULOS, D. A. et al. **Semantic Web enabled digital repositories**. Greece, 2010. Disponível em: http://web.simmons.edu/weigle/INTERO_METADATA_LANGU/Koutsomitropoulos_SemanticWeb.pdf

KOUTSOMITROPOULOS, D. A.; SOLOMOU, G. D.; KALOU, A. K. **Navigating among Educational Resources in the Web of Linked Data**. In: SPRINGER. *International Conference on Web Reasoning and Rule Systems*. 2014. p. 185-190. Disponível em: http://rd.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-11113-1_14

LEITE, F. et al. **RI - Repositórios Institucionais: Boas Práticas para a Construção de Repositórios Institucionais da Produção Científica**. Brasil: IBICT, 2012. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/703>

LEITE, E. M. **Descoberta Automática de Palavras-chave Para Classificação de Textos**. Trabalho final de Graduação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. 2016. Disponível em: bsi.uniriotec.br/tcc/textos/201601Leite.pdf

MANZATO, M. G.; GOULARTE, R. **Automatic annotation of tagged content using predefined semantic concepts**. In: ACM. *Proceedings of the 18th Brazilian symposium on Multimedia and the web*. [S.l.], 2012. p. 237-244.

MENDONÇA, F. et al. **Extração automática de termos candidatos as ontologias: um estudo de caso no domínio da hemoterapia**. *ONTOBRAS-MOST*, v. 938, p. 170-175, 2012.

ROSA, F.; MEIRELLES, R. F.; PALACIOS, M. **Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia: implantação e acompanhamento**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1590/1/5603.pdf>

SAYÃO, L. et al. **Implantação e gestão de repositórios institucionais: políticas, memória, livre acesso e preservação**. Brasil: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/473/3/implantacao_repositorio_web.pdf

SHINTAKU, M.; MEIRELLES, R. F. **Manual do DSpace: administração de repositórios**. EDUFBA, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/769/1/Manualn%20don%20Dspace\(2\).pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/769/1/Manualn%20don%20Dspace(2).pdf)

W3C. **OWL 2 Web Ontology Language**. 2012. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/owl2-overview/>

CONTEÚDO AUDIOVISUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL DA UNESP/UNIVESP

Dayra Émile Guedes Martínez

UNESP – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo

José Luís Bizelli

UNESP – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o material audiovisual utilizado no curso de Pedagogia semipresencial ofertado pela UNESP em parceria com a UNIVESP; para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. O curso em questão conta com três recursos: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UNESP, vídeos e material impresso, desenvolvidos pela Fundação Padre Anchieta. Os vídeos utilizados em contexto de EAD devem ser produzidos considerando as especificidades dessa modalidade e não apenas consistir em gravações de aulas presenciais (GERBASE, 2006); já a utilização de materiais didáticos, em diferentes tipos de mídia, permite uma aprendizagem significativa, dentro do conceito desenvolvido por Ausubel, e permanente (BIZELLI, 2013). Destaca-se também a interatividade proporcionada por esse material e as plataformas nas quais se encontra disponível. Quanto à intervenção sobre

o conteúdo, verificou-se que a interatividade desse material no curso de Pedagogia semipresencial da UNESP ainda apresentam níveis baixos se consideradas as possibilidades que as tecnologias atuais proporcionam. Considera-se que, com a experiência que esses professores tiveram ao participar como alunos de aulas orientadas por vídeos, é possível que essa vivência tenha servido como suporte para que essa prática possa se perpetuar no espaço escolar de maneira mais dinâmica e participativa.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; conteúdo midiático; material audiovisual.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to present the audiovisual material used in the Pedagogy hybrid course offered by UNESP in partnership with UNIVESP; therefore, a bibliographical research was conducted. This course encompasses three resources: UNESP's Virtual Learning Environment (VLE), videos and printed material, developed by Padre Anchieta foundation. Videos used in distance education must be produced considering the specificities of this context and not only consist on recordings of classrooms (GERBASE, 2006); now the usage of didactic material, in different types of media, allows a meaningful learning, according to the concept developed by Ausubel, and permanent learning as well (BIZELLI,

2013). It is highlighted too the interactivity allowed by this material and the platforms on which they are available. As for intervention on the content, it was verified that the interactivity of this material in the hybrid Pedagogy course by UNESP still presents low levels if considered the possibilities that the current technologies provide. Considering that, with the experiences these teachers had while students in classes guided by videos, it is possible that this experience has acted as a support so this practice can be perpetuated in schools in a more dynamic and participative way.

KEYWORDS: distance education; media content; audiovisual material.

1 | INTRODUÇÃO

Como projeto de mestrado, já concluído, do programa de pós-graduação em Educação Escolar, pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCLAr – UNESP), foi desenvolvida uma pesquisa que se propõe a investigar as ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em um curso desenvolvido na modalidade semipresencial. O universo de pesquisa foi o curso de Pedagogia semipresencial ofertado pela UNESP em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) de 2010 a 2013. Dentro desse universo, mesmo não sendo o foco de pesquisa, um dos aspectos considerados foram os materiais audiovisuais utilizados no curso que serão apresentados neste trabalho.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto proposto acima, considerando, além de pesquisas na área, o material institucional apresentado pelo curso de pedagogia em questão e pelas instituições participantes, UNESP e UNIVESP, que atuaram tanto no desenvolvimento quanto na oferta do curso.

2 | MATERIAL AUDIOVISUAL PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao tratar sobre o material audiovisual utilizado na educação a distância (EAD), trazemos os seguintes aspectos principais: sua produção, a contribuição para a aprendizagem significativa e, o que nos interessa principalmente para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, o nível de interatividade que proporciona.

Primeiramente, destaca-se que esse material tem que ser produzido especificamente para a EAD. A modalidade a distância, por vezes, configura-se como uma transposição do ensino presencial para um ambiente virtual, o que limita a potencialidade dos meios tecnológicos além de desconsiderar a metodologia e organização próprias da EAD. Gerbase (2006) sustenta que a gravação de uma aula presencial, nos moldes tradicionais de exposição de conteúdo, para ser utilizada em contexto de EAD, normalmente não é bem sucedida por se tornar um vídeo maçante, monótono e pouco atrativo, comparando essa prática a um teatro mal gravado.

Sendo assim, é necessária uma prática específica relacionada aos vídeos a serem produzidos para a EAD, o que implica na articulação de diferentes conhecimentos

pedagógicos (por exemplo, seleção e organização de conteúdos) e técnicos (como a captação de imagem e som e a edição do material). Como, dificilmente, uma única pessoa tem o domínio de todos esses conhecimentos pedagógicos e técnicos, um grupo é geralmente responsável pela produção dos vídeos para EAD, como ressaltam Moore e Kearsley (2008):

O principal problema relacionado ao uso das mídias de áudio e vídeo na educação a distância é o fato de exigirem criatividade e conhecimento profissional especializado para a produção de programas de boa qualidade, e a criatividade custa mais tempo e dinheiro do que a maioria das instituições está disposta a pagar. Infelizmente, o resultado é que essas mídias são subutilizadas em sentido negativo, muitas vezes, ficando limitadas a transmitir uma preleção, o que significa uma utilização muito restrita de tais recursos potencialmente valiosos (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.82).

Outro aspecto levantado é que “as diversas formatações mediáticas – vídeos, áudios, textos, imagens – utilizadas como recursos didáticos propiciam uma aprendizagem mais significativa e permanente no educando” (BIZELLI, 2013, p. 99). Aqui o autor retoma as obras de Ausubel sobre a aprendizagem significativa que ocorre quando o estudante é capaz de reproduzir com suas próprias palavras os conceitos que lhe foram ensinados, para tanto, é necessária predisposição do aluno para aprender, desta forma, associando os novos conceitos com seus conhecimentos prévios.

Almeida (2003) destaca que a disponibilização do conteúdo, no entanto, não é suficiente para efetivar a aprendizagem significativa. Ressaltamos a importância de articular os meios tecnológicos, o conteúdo didático e a prática educacional em coerência com uma pedagogia ativa que envolva o estudante e proporcione e incentive a realização de atividades de modo a promover efetivamente a aprendizagem significativa.

A interatividade é um termo que tem sido muito utilizado em vários campos além da educação e do entretenimento, com seu uso tão popularizado, esse termo costuma abranger tantas práticas que sua conceituação fica imprecisa (SILVA, 2002).

Em seu livro “A Sala de Aula Interativa”, Silva (2002) discorre sobre o surgimento do termo interatividade, os diferentes conceitos e níveis ou gradações que a literatura apresenta sobre a questão, destacando pesquisadores franceses das décadas de 1970 e 1980 que utilizaram o termo para criticar os meios e tecnologias de comunicação unidirecionais – rádio, jornal e televisão. Embora não sejam novos, o termo interatividade e o debate sobre seu significado se intensificaram a partir desse momento, principalmente com o desenvolvimento e popularização de tecnologias que proporcionam a comunicação bidirecional.

Interessa-nos aqui, a interatividade como um tipo específico de interação que permite ao usuário a participação efetiva, de intervenção e criação. Nessa perspectiva, a EAD é interativa quando possibilita aos estudantes a participação ativa e criativa sobre os aspectos que lhe são apresentados, permitindo que estes possam também

produzir, o que afasta essa metodologia do ensino tradicional baseado na transmissão de conhecimento e que exige do estudante uma postura passiva em relação ao processo de aprendizagem.

A gradação da interatividade pode variar de acordo com a tecnologia que suporta a EAD. Moore e Kearsley (2008) separam as seguintes gerações de EAD de acordo com a tecnologia utilizada ou sua organização: correspondência, mídias de massa (rádio e televisão), universidades abertas (articulação entre as tecnologias disponíveis), teleconferência e internet/web. Os estudantes não têm possibilidade de alterar um texto impresso ou uma gravação de rádio e televisão. A comunicação entre o estudante e o professor e o estudante com os outros estudantes dependia das características de cada tecnologia, o ensino por correspondência, por exemplo, estendia o tempo de resposta que o estudante obtinha e não possibilitava a interação deste com os outros alunos do curso. Já a teleconferência de duas mãos possibilitava a comunicação de muitos com muitos.

Na quinta geração apontada por Moore e Kearsley (2008), houve o desenvolvimento de sistemas online que servem como meio para a aprendizagem em cursos à distância ou semipresenciais, abrangendo ferramentas já comuns na internet como correio eletrônico e o chat, e permitem a convergência do material a ser utilizado, uma vez que há o suporte para diferentes mídias: textos, imagens e áudio.

No entanto, a interatividade não é efetiva somente porque a tecnologia permite. Consideramos aqui, a compreensão de Lévy (2010) de que a tecnologia não é determinante, uma vez que outros aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais influenciam na prática relacionada ao uso das tecnologias. O autor afirma, assim, o caráter condicionante da tecnologia, e não determinante. Como também ressalta Almeida (2003):

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EAD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Dessa forma, a interatividade em contexto educacional apresenta variações de acordo com a ideologia pedagógica que orienta as ações de ensino. Modelos de EAD mais rígidos, comumente, são transposições do ensino presencial tradicional que limita a participação ativa, por exemplo, incentiva-se a utilização de fóruns de discussão, mas não permitem intervenções dos estudantes quanto à produção do conteúdo, já estabelecido e divulgado ao estudante, ou organização do cronograma, muitas vezes previamente estipulado e sem alterações ao longo do percurso acadêmico.

3 | OS VÍDEOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

O curso “*Programa de formação de professores em exercício, para a educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão da unidade escolar*” foi criado pela UNESP em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) em 2009, formando a primeira turma em 2013. Esse curso ofereceu formação de pedagogia para os professores em exercício que não tinham a formação na área pedagógica.

Com uma carga horária de 60% à distância e 40% presencial, o curso se enquadra na modalidade semipresencial. Os recursos utilizados foram: internet, mídias interativas, materiais impressos e vivências pedagógicas; Aulas presenciais; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); TV Digital; Trabalho Tutorado On-Line/Off-line; Atividades Síncronas e Assíncronas na WEB (MENIN et al., 2010, p. 16).

O curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP contou com três recursos principais: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), vídeos e material impresso. O AVA permite a convergência midiática do material do curso e é a plataforma utilizada para o desenvolvimento das atividades à distância. No caso, foi utilizado o TelEduc, desenvolvido por pesquisadores da UNICAMP com o intuito de ser uma ferramenta de fácil utilização para aqueles que não possuem familiaridade com esses recursos técnicos (BIZELLI, 2013). Os vídeos foram desenvolvidos, especificamente, para este curso, pela Fundação Padre Anchieta através da TV Cultura com a consultoria dos professores do curso. Esses vídeos foram essenciais na estruturação e realização do curso, pois orientavam as reuniões das turmas nos polos:

A carga horária presencial será cumprida nos polos de atendimento, com a periodicidade de 2 (duas) vezes por semana, às 2^{as} e 5^{as} feiras, sem prejuízo das peculiaridades e necessidades das turmas. Os momentos presenciais contarão com a participação de programas desenvolvidos pela TV Digital, por meio da programação construída, sob a coordenação dos Professores Especialistas, em parceria com a Fundação Padre Anchieta (MENIN et, 2010, p. 18).

Previamente aos encontros presenciais, os estudantes realizavam a leitura do material impresso relativo ao tema da aula.

Os vídeos consistiam em entrevistas, documentários e programas específicos que puderam ser acessados pelo AVA. Os vídeos também estão disponíveis no Acervo Digital da UNESP e no site da UNIVESP TV, ambos com acesso aberto ao público em geral. A seguir, a figura 1 apresenta um vídeo do curso.



Figura 1: Página da UNIVESP TV referente à disciplina “Conteúdo e Didática de Artes” do curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP.

Fonte: UNIVESP TV. Disponível em <<http://univesptv.cmais.com.br/pedagogia-unesp/d-11-psicologia-do-desenvolvimento/introducao-a-psicologia-do-desenvolvimento-2>> Acesso em 11 de maio de 2016.

Nos três meios possíveis de acesso a esses vídeos, o AVA e o Acervo Digital da UNESP, e o site da UNIVESP TV existem canais que permitem a comunicação entre o público e as instituições, como sistema de mensagens e mesmo um espaço dedicado a dúvidas frequentes. Mesmo que a apresentação dos vídeos seja linear, é possível navegar pelas páginas de modo a assistir o vídeo de interesse.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é porque a tecnologia permite a comunicação bidirecional e um nível maior de interatividade que essas possibilidades são aceitas em cursos a distância ou semipresenciais, uma vez que outros fatores influenciam o nível de interatividade, como o fator econômico, e, principalmente, as escolhas metodológicas e pedagógicas que podem priorizar um ensino focado na transmissão de conteúdos e baixa comunicação entre os estudantes, ou focar no processo de aprendizagem, incentivando os estudantes a terem atitudes ativas quanto a escolha, modificação e organização do conteúdo a ser aprendido e a formação de grupos sociais, mesmo que no ambiente virtual, para debates e troca de experiências, como destaca Almeida (2003) “inserir determinada tecnologia na EAD não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (ALMEIDA, 2003, p. 330). Quanto a intervenção sobre o conteúdo, embora

apresente possibilidades de acesso diferenciadas, verificou-se que a interatividade no curso de Pedagogia semipresencial da UNESP ainda apresentam níveis baixos se consideradas as possibilidades que as tecnologias atuais proporcionam de construção coletiva e feedback em tempo real, por exemplo.

Um aspecto positivo dos vídeos utilizados no curso é seu acesso gratuito e sem exigências de matrícula ou cadastro para vê-los. Considerando, é claro, a infraestrutura e condições de cada realidade escolar e familiar, esses vídeos podem ser utilizados pelos professores, que foram alunos do curso, para orientar ou complementar suas aulas, podendo ser acessados na sala da aula ou ser acessado pelos alunos em suas casas. Não necessariamente esses vídeos produzidos pelo curso que, dependendo do nível escolar, não atendem às necessidades dos alunos, mas com a experiência que esses professores tiveram ao participar como alunos de aulas orientadas por vídeos, é possível que essa vivência tenha servido como suporte para que essa prática possa se perpetuar no espaço escolar, de maneira mais dinâmica e interativa, com outros vídeos educativos de acesso aberto, gratuito e livre e, com as possibilidades de gravação e edição de imagem presentes em aparelhos móveis, populares em camadas da população com poder aquisitivo assegurado, a produção de vídeo pode ser incentivada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BIZELLI, José Luis. **Inovação**: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 195p.

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD). **LOGOS 24**: cinema, imagens e imaginário. Ano 13, 1º semestre 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª Ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. (Coleção TRANS).

MENIN, Ana Maria da Costa Santos et al. **Manual Acadêmico do Curso de Pedagogia** (Programa de Formação de Professores em Exercício, para Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão da Unidade Escolar). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398p.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 220 p.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APRENDIZAGEM EM REDE

Daiane de Lourdes Alves

Universidade Federal de Rondônia - UNIR,
Pedagoga, Professora de Rede Estadual governo
de Rondônia, contato: 69984161612, Rolim de
Moura/RO daianevelho89@live.com;

Ângela Cutolo

União das Escolas Superiores de Cacoal -
UNESC. Pedagoga, Professora de Rede Estadual
governo de Rondônia, contato: 69984310428,
Rolim de Moura/RO angela.cutolo@bol.com.br.

RESUMO: O presente artigo tem como princípio orientador analisar o desenvolvimento da Educação a Distância, assim como analisar a sua estrutura, os fundamentos, desde o seu planejamento, a sua organização até a implantação e a execução do projeto. Temos como finalidade analisar às estratégias utilizadas a partir dos recursos tecnológicos disponíveis, verificando a eficácia dos mesmos, no intuito de contribuir para a quebra dos paradigmas existentes de que a educação acontece de maneira presencial, onde o professor acompanha mais de perto os avanços da aprendizagem dos alunos. Por outro lado mostra que este pensamento de que a educação acontece apenas de forma presencial, significa um retrocesso para a educação, ignorar os benefícios que as tecnologias trazem, é aceitar as condições como únicas, atuais e universais.

Deste modo, defender a educação a distância significa lutar pela universalização da educação, pois a mesma possibilita que pessoas que residem em municípios distantes tenham acesso ao ensino superior. Entretanto, o estudo bibliográfico, visa compreender as estratégias para implantação da educação a distância, analisando as vantagens e desvantagens desta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação á Distância. Tecnologia e Organização.

DISTANCE EDUCATION: NETWORK LEARNING

ABSTRACT: This article has as guiding principle to analyze the development of Distance Education, as well as to analyze its structure, the fundamentals, from its planning, its organization to the implementation and execution of the project. We aim to analyze the strategies used from the available technological resources, verifying their effectiveness, in order to contribute to the breakdown of existing paradigms that education takes place in a classroom, where the teacher follows more closely the advances of learning from the students. On the other hand shows that this thought that education happens only in person, it means a setback for education, ignoring the benefits that technology brings,

is accepting the conditions as unique, current and universal. In this way, defending distance education means striving for the universalization of education, since it enables people living in distant municipalities to have access to higher education. However, the bibliographic study aims to understand the strategies for implementing distance education, analyzing the advantages and disadvantages of this type of education.

KEYWORDS: Distance Education. Technology and Organization.

1 | EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA

Pensar nos desafios da educação no século atual e na modernização do processo de aprendizagem é pensar em tecnologias, em ensino a distância em interação humana com o computador. A aprendizagem está vinculada com a evolução humana, transmitindo de conhecimentos, em princípio em linguagem oral, pois não havia ainda o registro das informações, consentindo o distanciamento, no tempo e no espaço, das partes envolvidas no processo de comunicação da informação. Com a invenção da escrita, a metodologia tornou-se universal e a aprendizagem foi, progressivamente, sistematizada até chegar aos nossos dias, onde aprender não se trata simplesmente de uma escolha, mas uma exigência do mercado de trabalho.

Nos últimos tempos, a educação tem passado por um processo de transformação, contribuindo para a quebra de paradigmas existentes e arraigados em nosso meio, incorporando assim em suas práticas o uso de novas tecnologias. Vivemos atualmente em uma sociedade organizada em rede, valorizada a cada instante, cuja estruturação modifica significativamente o âmbito social, econômico e tecnológico.

A educação á distância, apareceu no Brasil somente nos anos sessenta, onde as aulas eram transmitidas por correspondências e via rádio, tendo apoio de algum material impresso. A mesma significa que a educação deu um grande passo para a democratização do conhecimento intelectual, oportunizando o acesso ao ensino de forma mais prática e eficaz. Ela é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, como o auxílio de recursos didáticos sistematicamente elaborados e organizados com diferentes suportes de informação e comunicação. Temos por exemplo o Instituto Universal Brasileiro que foi um dos primeiros a ser responsável pela a educação á distancia que é através da correspondência.

Conforme, Belloni conclui que:

A educação a distância surge nesse quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (Idem, p. 139)

A educação a distância veio para ajudar as pessoas a se profissionalizar, e ter um ensino superior. Todos os recursos e estratégias de ensino são elaborados com base na ideia de que os alunos precisam de instrumentos didáticos que os apoiem. Embora a educação a distância tenha entre seus pilares o autodesenvolvimento, os livros textos tem por objetivos permitir que os estudantes ampliem seu conhecimento teórico, ao mesmo tempo em que aprendem a partir de suas experiências, desenvolvendo a capacidade de analisar o mundo a seu redor. Concretizando a ideia de que não existem limites para o aprendizado, demonstrando que depende exclusivamente do aluno ampliar seus estudos, aprofundando os conhecimentos juntamente aos suportes tecnológicos, a biblioteca virtual. As possibilidades são muitas, basta o aluno se interagir através da interconectividade.

Neste sentido podemos dizer que estamos vivendo um momento de transformação, da busca de algo próximo do perfeito, onde os paradigmas existem serão destruídos, porque já não dão conta das relações, das necessidades e desafios sociais.

E a educação a distância é o novo modelo educativo eficiente, capaz de superar limites e romper com a ideia de uma sociedade voltada apenas para a profissionalização para o trabalho. A educação a distância é uma nova forma educativa que tem como prática maior determinar condições de acesso à educação para todos aqueles que, por um motivo ou outro, não estejam sendo atendidos satisfatoriamente pelos meios tradicionais de educação.

“A distância é o grande desafio, mas não é jamais a fronteira final da educação. Aquele que trabalha e não tem horários compatíveis com os rígidos horários escolares, aquele que tem dificuldades físicas de locomoção, aquele que quer criar seu próprio programa de estudo poderá receber na educação a distância a saída moderna e eficiente para suas demandas” TODOROV, citado por NAVES (1999).

Subentendendo-se que as mudanças que ocorreram, influenciaram o mundo do trabalho, trazendo novos desafios para a educação, pois no contexto globalizado a exigência por é menos custo a mais qualidade na produção. Sendo assim, estabeleceu uma nova relação entre o mercado do trabalho, a ciências e a cultura. Com isso precisou se pensar em novo método de ensino, onde se pretendem formar trabalhadores especialistas, intelectuais produtores, capazes de satisfazer as demandas da globalização da economia e da reestrutura produtiva, visando menor custo benefício. E com o surgimento da Educação a Distância isso tudo está sendo possível, pois o grande responsável pela busca e aquisição de conhecimento é o aluno.

Segundo Pacheco (1996) os Currículos precisam atentar-se para a “valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo”.

Consequentemente o aluno passa a ser a principal peça no processo de aprendizagem, isto é faz com que o educando desenvolva sua autonomia do ato de

aprender. Os alunos que procuram o ensino a distância para estudar apresentam características como, por exemplo, que residem em locais distantes dos núcleos de ensino, os que conseguiram aprovação em cursos regulares, são bastante heterogêneos e com pouco tempo para estudar no ensino presencial.

Conforme Desmond Keegan (1980) que identifica alguns elementos-chave dos processos educacionais à distância, tais como:

- Distância física entre professores e alunos;
- Influência de uma organização educacional;
- Uso da mídia para interligar professores e alunos;
- Troca de comunicação bidirecional;
- Aprendizes vistos como indivíduos, ao invés de grupos de alunos.

A distância física entre professores e alunos, é a forma da comunicação através do uso da tecnologia, apresentadas pela EAD, portanto o aluno aprende sozinho, eles fazem seu próprio horário para estudar.

Desmond Keegan (1996) escreve em suas obras que o processo educacional a distância tem as seguintes características:

- Sofre influência de uma organização educacional no planejamento, preparação do material de ensino e na provisão de serviços de suporte aos alunos;
- Distância física entre professores e alunos;
- Utilização da mídia – impressos, áudio, vídeo ou computador – para mediar ações educativas entre professores e alunos no desenvolvimento do conteúdo do curso;
- Comunicação bidirecional, de forma que o aluno pode se beneficiar de um diálogo mais estreito com o professor;
- Quase permanente ausência de grupos de aprendizagem presenciais, com a possibilidade de encontros, face a face ou através de meios eletrônicos, sendo os estudos individuais responsáveis por completar as necessidades e propósitos de socialização.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que cada vez mais está se destacando no cenário atual, principalmente porque se adapta a diferentes realidades dos alunos que procuram formação mediante este meio. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir títulos, muito menos de formação de baixa qualidade. Trata-se de um sistema que atende as necessidades de um público específico e está atingindo cada vez mais segmentos.

Podemos notar que a evolução e o acesso às tecnologias atingiram significativamente todos os âmbitos sociais, mudando completamente a maneira

de viver das pessoas, assim como a de se relacionar entre si e com o mundo. Estas mudanças contribuíram significativamente para uma melhor interação entre indivíduos, possibilitando novas situações de conversas e a ampliação de novos conhecimentos.

O crescimento e a convergência do potencial das tecnologias da informação e da comunicação fizeram com que surgisse uma nova modalidade de ensino, a Educação a Distância, que explorasse estas possibilidades, de expandir o ensino superior no Brasil.

No entanto, é preciso compreender que estas mudanças não ocorreram do dia para a noite, antes delas surgiram à necessidade de suprirem o fornecimento de oportunidades para todas as pessoas das diversas regiões do país. Estas transformações vigentes eram gritantes, necessitava de um sistema de ensino criativo que dessem oportunidades de aquisição de conhecimento a longa distancia, visando sanar a necessidade da população de estudar ou de realizar alguns cursos.

Mediante ao contexto, podemos dizer que há três aspectos que impulsionaram as mudanças educativas e o oferecimento da educação a distância, sendo eles: a globalização, a multiculturalidade e a sociedade da informação. Estes fatores possibilitaram a propagação da informação, assim como a facilidade de acesso a mesma, proporcionando acesso a uma nova pratica pedagógica, onde contemplam também todas as fases do curso, que é a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Neste processo de aprendizagem novos espaços surgem como ambientes virtuais criados por meio da telemática e informática. Internet para pesquisa, e-mails, fóruns, chats, grupo, listas de discussões, portfólios, sites, wikis, vídeos, teleconferências são novos ambientes em que os discentes podem navegar para promover seu aprendizado. Estes recursos criam ambientes virtuais que podem servir de complemento aos ambientes presenciais ou serem usados em situações de aprendizagem à distância (MASETTO, 2012, p. 95).

Estas mudanças surgiram para quebrar os paradigmas existentes de que a educação acontece apenas no sistema de ensino regular. Para demonstrar que isto não é verdade a educação a distância tem mostrado que veio para ficar e fazer parte do novo modelo educacional. Pode-se dizer que os anseios de transformar da educação esta caminhando para atingir o seu objetivo, visando superar os desafios do mundo moderno, com o intuito de atender a necessidade da sociedade vigente.

A educação a distância é uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e da tecnológica. Aprontando métodos, técnicas e recursos, para o ensino-aprendizagem.

A educação a distância é uma modalidade educacional que faz uso intensivo das tecnologias telemáticas, baseadas nas telecomunicações e informática (MILL, 2012, p. 23).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel

essencial nesse cenário, procriando uma forte mudança cultural que influencia a maneira de comunicar e de interagir dos indivíduos. Quando aplicadas ao domínio da educação, as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser usadas como instrumento de desenvolvimento e aprimoramento, ampliando a sua influência e participação e promovendo grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

As redes são espaços sociais com potencial para se tornar mais igualitárias do que outros meios de interação social. Enfim, no ambiente virtual de aprendizagem, além do desenho instrucional ser amigável, deve promover a interação. A rede de aprendizagem distingue os conceitos de interação e interatividade, que tem sido elemento de discussão dentre a maioria dos autores que estudam a Educação a Distância (EAD).

Conforme Amidani (2004), a interatividade refere-se às ações do tutor e do aluno em relação ao material pedagógico e à tecnologia. A interação é definida como a relação de troca intersubjetiva entre as pessoas participantes do processo. Abbad et al. (2006) ressaltam que, em alguns casos, a interação tem sido empregada como conceito que trata da comunicação direta ou mediada entre pessoas.

Segundo Aretio (apud GUAREZI, 2009, p. 19), no qual a,

EAD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

A educação a distancia utiliza-se recursos didáticos, no caso os multimeios tecnológicos que tem como finalidade trocar, ou tentar aproximar, a relação de professor e aluno, mesmo que estejam fisicamente distantes, pois o aluno se comunica com o professor através da tecnologia ligado a internet.

A internet é uma rede de computadores interligados ao redor do mundo, permitindo que seus usuários disponibilizem e obtenham informações e serviços, além de utilizarem ferramentas de comunicação em escala global.

Quanto ao uso das tecnologias, a internet veio para tirar a impressão de atraso, de ensino de segunda categoria. A internet e o ensino em rede estão provocando mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, quebrando o conceito de ensino aprendizagem localizado.

No entanto, subentendemos que a aprendizagem pode ocorrer em vários lugares, e ao mesmo tempo, sem que o aluno tenha que ir todos os dias a escola. Ela é ponto de referência. A interconectividade que é a internet e as redes nos possibilitam isto, pois as mesmas se desenvolveram nos últimos anos e consequentemente estão revolucionando a forma de ensinar e a aprender. Quanto aos conteúdos curriculares da Educação à distância, deverão ser os mesmos ministrados nos cursos regulares. Proporcionando um ensino que faça com que o aluno aprenda a pensar e a relacionar

o conhecimento com dados de experiência cotidiana, desenvolvendo a autonomia, competência para resoluções de problemas, utilizando dos conhecimentos científicos e que busca aperfeiçoamentos, que tenha um posicionamento ético e comprometimento com o que propõe a desenvolver.

O Currículo na verdade, deixou de ser enciclopédico e cheio de informação, permitindo ao aluno uma abertura para identificar as relações existentes entre os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem com o contexto social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto de estudo.

De modo mais sintético possível, podemos dizer que o ensino deverá ser capaz de construir competências, habilidades e disposição para enfrentar a vida. Neste modelo, toda prática pedagógica vivenciada procura apresentar relação com o cotidiano do aluno, despertando a curiosidade, privilegiando a aquisição de conhecimentos, valores e normas vigentes na sociedade. Neste sentido, o aluno pode exercer a sua autonomia, tornando decisões sobre os caminhos a seguir e, os recursos podem ser empregados para controlar os caminhos percorridos pelo aprendiz, automatizar o fornecimento de respostas às suas atividades e consequentemente realizar o feedback em relação ao seu desempenho.

O resultado decorrente deste modelo de ensino é o próprio aluno que determina, pois é o aluno que deve mostrar interesse, sem cobranças e sem estresses por parte de professores, pois nesta modalidade de ensino o processo de ensino aprendizagem, é mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espaciais, ou seja, na educação a distância, as figuras de sala, professor e estudante não se materializam no tempo e no espaço, conforme ocorre no ensino presencial. Nesta perspectiva, o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, o aluno se torna o protagonista da própria história, tornando a prática pedagógica mais significativa no processo da aprendizagem construída de forma cooperativa numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos.

Para o planejamento e produção de material didático, assim como o acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos, necessita – se de profissionais qualificados, para planejar as estratégias de ensino e com um tutor, profissional da educação que lida diretamente com estudantes, no esclarecimento das dúvidas em relação aos processos administrativos, no processo de ensino e aprendizagem, exercendo o papel de facilitador do que de especialistas, pois os cursos são menos estruturados e mais personificados, cabendo ao próprio aluno definir os seus objetivos, cuidando assim da sua instrução neste sistema de ensino na modalidade a distância.

A estrutura da educação a distância depende de uma equipe especializada, que tenha conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, para o trabalho se desenvolva de maneira coesa, garantindo uma interação adequada entre aluno/professor, os suportes e as tecnologias utilizadas, visando sempre a aprendizagem do aluno.

Outro fator a ser destacado é a importância de fazer com que o público utilitário desta modalidade de ensino compreenda que não se trata de um sistema de ensino de faz de conta, o mesmo tem seus níveis de exigências, que necessita que o aluno siga, cursando de forma séria e comprometida, pois se trata de cursos que não necessitam de presença integral, mas que visa dar condições de ensino a quem não pode frequentar o ensino regular. É uma modalidade comprometida com a educação e a qualidade do ensino no Brasil e, devido a isto muitas empresas têm valorizado os profissionais que obtiveram formação à distância, pois acredita no comprometimento dos mesmos.

Vale destacar também que a educação a distância vem sofrendo alterações diárias, pois se trata de uma modalidade de ensino que dependendo de tecnologias que mudam constantemente, e para acompanhar estas mudanças ela está em constante aperfeiçoamento a medida que novas teorias, novas mídias, novos métodos de ensino estão sendo desenvolvidos.

Neste sentido, a Educação a distância pode ser conceituada como:

“Uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração) seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais” (ALVES; ZAMBALDE & FIGUEIREDO, 2004, p.6)

As normas do ensino a distância para a produção, controle e avaliação de programas de educação. Assim como a autorização para sua implementação cabe aos órgãos normativos do sistema de ensino do estado, observando as diretrizes do conselho nacional de educação.

Ao mesmo tempo em que se deve obedecer as normatização do ensino, deve-se valorizar o papel da educação a distância, pois a mesma tem implantado uma nova cultura educacional, comprometida com a formação do educando em múltiplas linguagens, como a ampliação dos espaços educacionais e dos domínios do conhecimento. No entanto, as dificuldades surgirão ao longo caminho, pois o desafio é superar o modelo pedagógico vigente, nos quais os contextos educacionais interiorizam uma visão de cidadania passiva, e ao mesmo tempo apresentam um sentimento de impotência e descompromisso, pois cuja aprendizagem se dá por meio do estudar, memorizar e reproduzir.

Neste sentido, o uso de novas tecnologias deve ser implantado de modo estratégico e planejado, com a capacidade de ser aproveitar as condições favoráveis e ter disponibilidade de construí-los e cultivá-los para não cair na condição de algo mecânico e automático, coisa típica da má pedagogia e da péssima teoria e prática.

É importante lembramos que são os indivíduos que planejam e colocam em prática as tecnologias da informação nas organizações, sejam elas no trabalho ou no

campo educacional, mas para isso é necessários uma série de pré - requisitos, tais como conhecimentos técnicos e sistêmicos e informações sobre a organização, entre outros.

O uso das tecnologias ao qual temos acesso, de alguma maneira ela contribui para facilitar a vida dos usuários, cujo objetivo na organização é auxiliar o agente na tomada de decisões, sendo assim essas tecnologias podem ser chamadas de tecnologias do conhecimento. Pois elas podem contribuir diretamente para o aprendizado do indivíduo, isso quando utilizada em programas de educação à distância. Mas não podemos também generalizar, o uso da mesma de maneira racional, de uma maneira ou de outra sempre contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Enfatizamos o uso da mesma na educação a distância, pois o foco do trabalho é este e, mais a educação depende diretamente das tecnologias da informação, sendo indispensável o uso do computador e da internet.

Para tanto é indispensável o surgimento de um novo indivíduo, capaz de dominar as tecnologias nas suas diversas complexidade, agindo de forma ética, comprometido com toda a organização, sem exceção, lutando por um mesmo objetivo, entre eles o reconhecimento de que a educação a distância é uma modalidade de ensino capaz de romper os paradigmas existentes e arraigados na mentalidade daqueles que tem medo do novo e de superar as barreiras das paredes das salas de aula tradicionais.

Atualmente a ideia de que os usos das tecnologias não fazem parte da educação, é o mesmo que retroceder no tempo, pois é sabido que o mais simples dos textos oferecidos aos alunos em sala de aula passou por um aparato tecnológico. Neste sentido se faz necessário capacitar educadores para que os mesmos tenham um bom desempenho em sala de aula, a fim de que preparar os alunos para enfrentarem os desafios que a educação a distancia os impõe com relação aos usos das tecnologias, assim como o mercado de trabalho, que exigem cada dia que os seus trabalhadores tenham pelo menos os conhecimentos, básico de informática. Lembrando que aquisições de conhecimentos em relação às novas tecnologias às vezes podem gerar certos desconfortos na convivência com pessoas mais antigas e de mente fechadas para aquisição e valorização das novas descobertas.

2 | O AVANÇO NA EDUCAÇÃO Á DISTANCIA COM A LDB

A educação a Distância, através da LDB 9394/96 e do projeto de Lei nº 1.258/98, capítulo XVI da Educação a distância. Ela é considerada uma forma de ensino que se baseia no estudo ativo, independente e possibilita que o estudante escolha o melhor horário para a realização do mesmo, combinando a veiculação de cursos com material didático de autoinstrução e dispensando ou reduzindo a exigências de presença, desde que os objetivos e as metas sejam atingidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) trouxe amparo legal à Educação a Distância. Foi sancionada pelo Presidente da República em 20

de dezembro de 1996 por meio da Lei Federal nº. 9.394 e trouxe expressivas contribuições para a modalidade no artigo de nº. 80: 8

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º - A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (...)

Como vimos a LDB regulamentação da modalidade de Educação a distância no Brasil e os Sistemas de Ensino, a que se refere o §3º, são os órgãos de educação dos Estados e do Distrito Federal.

Consideramos admissível incluir ainda a definição proposta pelo artigo 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, uma vez que é à base de regulação para a EAD no Brasil.

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (SANCHEZ, 2005, p. 101)

A EAD assume, assim, valiosa posição na formação do indivíduo e sua inclusão na sociedade. Segundo o no artigo 87 da LDB, reforça a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais, determinando que “cada município e, supletivamente, o estado e a união, deverá (...) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, a tecnologia não substitui em nível nenhum o ser humano, este medo de que ela vai desalojar as pessoas do papel educativo, é um mito, demonstra que o indivíduo desconhece a função de ambos. A etimologia da palavra tecnológica esclarece a função de ambas, ela apresenta dois sufixos, o primeiro diz “técnica”, enquanto que o segundo sufixo “logia” refere-se ao estudo, razão, inteligência, qualidade do ser humano. Isso demonstra que a tecnologia depende da interferência do ser humano, criador e controlador da mesma.

Porém, em todos os tempos, o homem sempre dependeu de alguma forma da tecnologia, mesmo as primitivas, como os traços verticais ou até mesmo as

pedrinhas que ele utilizava para contar o rebanho. Na verdade o que se pode notar é que as novidades que ameaçam uma mudança em uma situação de comodismo são amedrontadoras. Mas o que se nota realmente é que as pessoas já estão inseridas no mundo globalizado e ainda conseguem rejeitar tais mudanças, digo isto porque podemos notar que a maioria das pessoas consegue retirar saldos bancários, utiliza-se de máquinas domésticas modernas, e, no entanto ainda recusam a ideia de um ensino à distância.

A EAD é uma opção indispensável para avanços educacionais que tem em vista democratizar o acesso ao ensino, elevar o padrão de qualidade de um processo educativo e incentivar o aprendizado ao longo da vida.

Analizando as questões que implicam as recusas desta modalidade de ensino, verificamos que não se trata de recusa exatamente de ensino a distância, o problema é que muitos educadores tem medo que este processo de ensino venha substituir o professor. Mas o que precisa ter em mente é que este novo método de ensino exige um novo agente para operacionalizá-la, um professor readaptado ou preparado para recorrer a mecanismos diferentes.

A excelência do ensino pode ser igualmente proporcionada pelo imperativo da educação, não apenas para ser um procedimento válido para ingressar na universidade, mas sim uma nova maneira para a aquisição de saberes. Pois o nosso país tem muita infraestrutura, porque não utiliza-las em favor da aquisição e interação de saberes.

Neste sentido as tecnologias educacionais precisam ser levadas a sério, a ponto de compará-la com os objetivos que se pretende alcançar com a educação brasileira, como um todo saia da zona de conforto em que se encontra e vai à busca de novas metodologias e estratégias de ensino que venha sanar o desejo de muitos de ter acesso ao ensino superior.

A aprendizagem é promovida pelo compartilhamento e pelo uso da informação, os quais, como resultado, possibilitam novos olhares, novos aprendizados, dentre eles os mais significativos são os novos conhecimentos e as novas habilidades adquiridos.

Segundo Moran (2000) “Estamos numa fase de transição na educação a distância. Muitas organizações estão limitando-se a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line. Começamos a passar dos modelos predominante individuais para os grupais. A educação a distância mudará radicalmente de concepção de individualista para mais grupal, de utilização predominante isolada para utilização participativa, em grupos. Das mídias unidirecionais, como jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas. Da comunicação off line evoluímos para um mix de comunicação off e online (em tempo real).” As comunidades virtuais de aprendizagem permitem que seus participantes interajam entre si, trocando conhecimento, junto com o orientador e animador da comunidade.

Podemos concluir que a Educação a Distância, poderá proporcionar à população uma educação acessível, flexível e de qualidade que atenda às suas necessidades e expectativas, fortalecendo a possibilidade da educação promover o crescimento pessoal de seus alunos e gerando mudanças no seu entorno familiar, profissional e social.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.S. (et al.). Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGESANDRADE, J.E.; ABBAD G.S.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. Ensino a Distancia. UFLA/FAEPE. 2004.
- AMIDANI, C. Evasão no ensino superior a distância: o curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ – RJ”. 2004. 200 f Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- ARETIO, L. G. Educación a distancia hoy. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994. In: GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. Educação a distância sem segredos. Curitiba: Ibpx, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003. BRASIL, Parâmetros Curriculares do Ensino Médio para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC. 1997.
- KEEGAN, D. Foundations of distance education. 3rd ed. London: Routledge, 1996.
- . Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 08 de junho de 2015.
- MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Ed. Summus, 2012.
- MILL, Daniel. Docência Virtual. São Paulo: Ed. Papyrus, 2012.
- MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologia. Informática na Educação: Teoria & Prática/ Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. – vol 3, (set 2000) -.- Porto Alegre : UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000-v. pg 137/144.
- NAVES, C. H. T. *Educação continuada e à distância de profissionais da ciência da informação no Brasil via Internet*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. (Dissertação, Mestrado em Ciência da Informação). Disponível em <<http://www.intelecto.net/cn~ead>>. Acesso em: 05 junho. 2015.
- PACHECO, José Augusto. Currículo: Teoria e Práxis. Portugal: Porto, 1996.
- SANCHEZ, Fábio (coord.) Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – ABRAEAD 2005. São Paulo: Instituto Monitor Ltda, 2005.
- TODOROV, João Cláudio. A importância da educação à distância. Educação a distância: INED. Brasília, v.3, n. 4 e 5, p.5-6, Dez/93 – Abr/94.

DESAFIOS DA TUTORIA EM EAD E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO

Tamara de Lima

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFSP – câmpus Presidente Epitácio - SP; Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Presidente Prudente - SP.

Lorayne de Freitas Santos

Neurofisio Intensiva – Presidente Prudente – SP.

RESUMO: O presente estudo é fruto de uma pesquisa realizada com tutores online que atuaram em curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014-2015). O referido curso foi oferecido na modalidade semipresencial aos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, através da Rede de Formação de Professores – Redefor - em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Nosso intuito foi analisar os principais problemas enfrentados pelos tutores em seu cotidiano profissional, no que tange à mediação pedagógica. Em um levantamento prévio descobriu-se que a evasão, o plágio e a dificuldade no uso das ferramentas oferecidas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, constituíam-se em três dos principais desafios enfrentados pelos tutores em seu trabalho. Assim, as estratégias

utilizadas por esses profissionais para sanar tais problemas foi o foco desse estudo.

PALAVRAS-CHAVE: tutoria – mediação pedagógica – evasão – plágio – ferramentas

ABSTRACT: The present study is the result of a research carried out with online tutors who participated in Specialization Course in Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2014-2015). This course was offered in the semi-presential modality to the teachers of the state education network of São Paulo, through the Teacher Training Network - Redefor - in partnership with the Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp. Our intention was to analyze the main problems faced by the tutors in their professional daily, regarding pedagogical mediation. In a previous survey, it was found that avoidance, plagiarism and the difficulty in using the tools offered by the Virtual Learning Environment - AVA, were three of the main challenges faced by tutors in their work. Thus, the strategies used by these professionals to remedy such problems was the focus of this study.

KEYWORDS: tutoring - pedagogical mediation - evasion - plagiarism - tools

1 | INTRODUÇÃO: A PESQUISA E A METODOLOGIA

Nosso estudo se baseou no trabalho realizado por uma das equipes de tutores online do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014-2015), oferecido pela Rede de Formação de Professores (Redefor) em parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Para o ingresso, esses profissionais passaram por um processo seletivo de provas e títulos que ficou a cargo da Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp). Eles foram contratados para prestar serviço durante 30 horas semanais, presencialmente no polo de apoio.

Para a consecução dos objetivos propostos foram realizadas pesquisas de campo com observações acerca do trabalho dos tutores e das interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como, entrevistas com 13 tutores. A faixa etária desses profissionais estava entre 24 e 50 anos. Como a exigência do processo de seleção era possuir curso de nível superior em qualquer área, a formação acadêmica era heterogênea, a maioria formada em cursos de Licenciatura, a saber, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia e 1 formado em Comunicação Social; sendo 1 Doutorando, 6 mestres e 2 mestrandos em suas respectivas áreas de formação ou em Educação. O grupo era composto em sua maioria por pessoas do sexo feminino (12). Do total, cinco possuíam experiência anterior como tutor online e os demais atuavam pela primeira vez.

Em seu trabalho eram auxiliados por um professor especialista que atua presencialmente no polo e a distância, através de uma sala virtual; por coordenação, autores das Disciplinas e equipe técnica, a distância, em salas virtuais específicas. Nessas salas de acesso restrito recebiam orientações semanais e podiam solucionar dúvidas e problemas que viessem a ter, seja de âmbito pedagógico, estrutural ou técnico. Essas salas constituíram-se em *locus* privilegiado de nossa pesquisa, pois permitiram observar os dilemas dos tutores frente à orientação e formação de seus cursistas. Ainda, recebiam formação com os autores a cada início de nova Disciplina por vídeo conferência ou presencialmente.

Cada turma, composta por 35 cursistas, em média, fica a cargo de um tutor. A turma era composta por profissionais que atuavam no quadro do magistério da rede estadual paulista, sendo formado por professores, coordenadores de ensino fundamental e médio, professores do núcleo pedagógico, vice-diretores, diretores e supervisores de ensino.

O curso abrangeu sete áreas diferentes em nível de especialização: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com duração de 12 meses; Educação Especial nas áreas de Deficiência Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, com duração de 18 meses. Foram oferecidas 1.600 vagas, das quais todas foram preenchidas pelas cidades que compõem as 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo. Essas especializações

cumpriam o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996):

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Nos dias atuais, com a expansão da Educação a Distância (EaD), aliada ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, os cursos de formação continuada para profissionais do magistério têm mostrado preferência por essa modalidade de ensino. Algo perfeitamente compreensível, haja vista que, os cursos de EaD abrangem um número bem maior de alunos, com um custo benefício reduzido. Além disso, permite aos professores, adequarem a realização do curso com a sua rotina de trabalho que, muitas vezes, abrange dois ou três períodos do dia, o que dificulta a realização de cursos presenciais.

No caso dos cursos acima citados, a modalidade escolhida foi a semipresencial, isso porque, ao longo do período ocorreram dez Encontros Presenciais aos sábados, no período da manhã, com duração de 4 horas, sob a supervisão de um tutor presencial. O curso também previa dois momentos presenciais para realização de provas e uma ocasião para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. Ao longo das Disciplinas, os cursistas podiam contar com textos, vídeos, jogos e todas as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que utilizava a plataforma *Moodle*. As atividades a distância eram realizadas semanalmente, ou seja, a cada semana um novo rol de atividades referente a uma Disciplina específica “entrava no ar”. Para orientá-los contavam com o auxílio de um tutor online, responsável por toda a mediação pedagógica no AVA: responder dúvidas, mediar fóruns, avaliar atividades e elaborar *feedbacks*, fazer controle de frequência e notas, etc.

Percebe-se que esse profissional tem um papel central no processo ensino-aprendizagem, a ele sendo creditado, muitas vezes, o sucesso ou não do curso. Assim, as autoras desse artigo foram instigadas a analisar os principais problemas e entraves com que se deparavam os tutores em seu dia-a-dia e que podiam dificultar o bom andamento do curso e o seu aproveitamento pelo cursista. É importante ressaltar que não se tratam de dificuldades específicas do curso em questão, mas que são comuns a qualquer curso de EaD. Em um levantamento prévio, chegou-se à conclusão de que a evasão, o plágio e as dificuldades apresentadas pelos cursistas no uso das ferramentas disponíveis no AVA constituíam-se nos principais desafios enfrentados pelos tutores em seu trabalho.

2 | EVASÃO

Nos últimos anos, a Educação a Distância tem crescido consideravelmente e contribuído muito para a formação e capacitação de profissionais que vivem em lugares mais afastados dos grandes centros. De acordo com Maia e Mattar (2011), os alunos de EaD podem manipular o tempo e o espaço em favor da educação, em outras palavras, o aluno adquire maior autonomia para estudar onde e quando puder.

No entanto, ainda que haja essa flexibilidade, as altas taxas de evasão nos cursos em EaD chamam a atenção e precisam ser analisadas, afim de que ações preventivas capazes de reduzir a evasão possam ganhar força. Vários fatores podem influenciar no sucesso do curso, como:

[...] uma definição clara do programa, a utilização correta do material didático, o uso correto de meios apropriados que facilitem a interatividade entre professores e alunos e entre os alunos e a capacitação dos professores. Além desses pontos, a evasão pode também ser influenciada por necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso. (SANTOS, 2008, p. 2)

Segundo a pesquisadora Maria de Lourdes Coelho (2002), a ausência da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos é indicada como uma das causas da evasão, outro fator que pode influenciar a desistência do cursista é a falta de domínio técnico do uso do computador, além de dificuldades em expor ideias em uma comunicação escrita e a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física.

Os dados levantados pelo Censo EAD.BR 2014 indicam que a maioria das instituições que ofereceram cursos regulamentados totalmente a distância e cursos semipresenciais, registrou índice de evasão em torno de 25% (CENSO EAD.BR, 2014, p. 76-77). O Censo EAD.BR 2015 revelou que a maioria das instituições que ofereceu cursos regulamentados totalmente a distância apresentou evasão entre 26% e 50%. Já nos cursos semipresenciais a maioria registrou taxas de evasão entre 11% e 25% (CENSO EAD.BR, 2015, p. 46).

Ainda de acordo com os participantes do Censo EAD.BR 2014, seja em cursos totalmente EaD ou semipresenciais, a falta de tempo para estudar e participar do curso lidera o ranking de evasão. Em seguida, vem a falta de adaptação à metodologia e, em terceiro, o acúmulo de atividades no trabalho (CENSO EAD.BR, 2014, p. 76-77). Já em 2015, o Censo apontou que, os motivos da evasão se deram, respectivamente, por falta de tempo, seguido por questões financeiras e por falta de adaptação à modalidade EaD ou à metodologia do curso (CENSO EAD.BR, 2015, p. 47-48). Os dados demonstram que estudar a distância exige disciplina e organização.

No curso acompanhado pela presente pesquisa, o percentual de evasão era considerado baixo, já que a desistência acarretava ao professor/gestor alguns ônus. Segundo informações encontradas no *Manual do Cursista*, o desistente era obrigado a devolver os valores que o Poder Público houvesse desembolsado pelo desenvolvimento

do curso de pós-graduação caso cancelasse sua matrícula após o trigésimo dia do início do curso, fosse reprovado em virtude de baixa frequência, abandonasse o curso ou perdesse o vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Além de pagar, os desistentes ficavam impedidos de realizar cursos ofertados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) com carga horária superior a 60 horas por um período de dois anos e também não podem atuar como professor-tutor das ações da EFAP.

Ainda que existissem esses encargos aos desistentes, estratégias de prevenção à evasão eram constantemente incentivadas pela equipe de coordenação do curso, tendo em vista que o objetivo não era reprovar ou incentivar a desistência, mas sim formar profissionais.

No cotidiano de trabalho dos tutores analisados algumas medidas eram adotadas em auxílio ao cursista que estava propenso à desistência, como por exemplo, a flexibilização de prazos e o incentivo afetivo. Para isso, diversos meios eram disponibilizados para facilitar o contato entre o estudante e o tutor, como e-mail, telefone e mensagem de texto. Além dessas medidas, corriqueiramente os tutores online contavam com o apoio dos tutores presenciais, tendo em vista que estes conheciam pessoalmente os cursistas e eram capazes de captar de maneira mais precisa a dificuldade ou problema do estudante.

Por fim, alguns tutores entrevistados ainda citaram a *Semana de Atualização* como uma estratégia de recuperação. Este período acontecia ao final de duas disciplinas, sendo caracterizado como um intervalo, em que não havia a disponibilização de novos conteúdos. Durante essa semana, os cursistas que estão em dia com as atividades tinham a oportunidade de descansar, enquanto aqueles que estivessem em atraso ou não conseguissem acompanhar a disciplina podiam se recuperar. Afinal, “*toda tentativa é válida para não perder um cursista*”, afirmou uma das tutoras entrevistadas.

3 | PLÁGIO

Historicamente, a importância do autor, enquanto sujeito que produz determinado texto, só passou a existir de fato no século XIX (FOUCAULT, 1992). Antes desse período e antes da invenção da prensa tipográfica por Johannes Gutenberg, em meados do século XV, a noção e a função de autor se mesclava com a de copista, aquele encarregado de fazer cópias manuais dos textos. Era comum o copista agregar escritos próprios durante a reprodução de um texto sem que seu nome fosse incluído na obra, ou ainda, que assinasse como sua uma obra de outrem. A cópia, portanto, tinha a função de disseminar ideias para diferentes regiões do globo, era uma atividade necessária e não criminosa. No campo da arte, especificamente na pintura, a importância do autor ganhou relevância no século XVI, no contexto do Renascimento Cultural. Preocupados em voltar suas atenções para o homem enquanto gestor de sua vida em detrimento das explicações divinas que os levavam ao conformismo, os

pintores renascentistas passaram a assinar seus quadros.

Nos dias de hoje, o plágio não só se configura como prática antiética, como também criminosa. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, inciso IV afirma que *“é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”*, tamanha a importância que a autoria tem para nossa sociedade. Ainda, no inciso XXVII garante que *“aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras”*. No entanto, com o advento da internet, uma ampla gama de textos foi posta “às mãos” dos indivíduos tentando-os à cópia de um excerto, um parágrafo ou mesmo de um texto, forjando-os como seus. Isso ocorre especialmente em se tratando de trabalhos escolares e acadêmicos. De acordo com Fonseca (s.d):

O plágio se caracteriza com a apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. O termo “plágio” vem do latim “plagiarius”, um abductor de “plagiare”, ou seja, “roubar” [...]. A expropriação do texto de um outro autor e a apresentação desse texto como sendo de cunho próprio caracterizam um plágio e, segundo a Lei de Direitos Autorais, 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, é considerada violação grave à propriedade intelectual e aos direitos autorais, além de agredir frontalmente a ética e ofender a moral acadêmica. (FONSECA, s.d.)

Mas o que leva o aluno de ensino superior a plagiar? Segundo pesquisa realizada por Obdália Santana Ferraz Silva (2008) a falta de tempo pelo acúmulo de atividades exigidas pelos professores é o principal motivo citado pelos discentes. Assim, segundo a autora:

em detrimento da construção do conhecimento que seria proporcionada pelo ato de pesquisa, com finalidade e objetivos, os graduandos, agora mais estimulados pela facilidade de transitar na tela em busca de informação, terminam por cometer, de acordo com Garschagen (s.d.), três tipos de plágio:

- plágio integral – a transcrição sem citação da fonte de um texto completo;
- plágio parcial – cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes diferentes, para dificultar a identificação;
- plágio conceitual – apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu. (SILVA, 2008, p. 361)

A prática rotineira e comum do plágio torna iminente o papel dos professores e tutores, seja na modalidade presencial ou EaD na construção de estratégias e orientações para coibi-lo. No cotidiano dos tutores que acompanhamos, a prática do plágio ocorria não somente de textos copiados da internet, mas da cópia de atividades de seus próprios colegas de curso. Muitas vezes, por trabalharem juntos, na mesma escola, acabavam por “trocar” atividades entre si, o que poderia ser produtivo, caso não copiassem a atividade do colega e sim trocassem informações ou discutissem sobre o assunto, segundo os tutores.

Um dos tutores entrevistados considerava a situação de plágio muito complicada e delicada de lidar, uma vez que é *“difícil falar para o cursista sobre seu erro, muitas vezes eles não aceitam que foram ‘pegos’ e tentam negar o ocorrido”*. Para inibir a

negativa do cursista, em casos de envio de atividades iguais, muitos enviavam as partes do texto do colega que foi plagiado e dele mesmo, para que verificasse e não questionasse que realmente plagiou. Para verificar quem estava fazendo cópia de quem, muitas vezes era necessário enviar um e-mail para os cursistas solicitando que se posicionassem sobre o assunto e orientando que não era permitido fazer atividades em duplas, a não ser que a atividade assim o solicitasse.

Alguns tutores também afirmaram que, uma vez constatado o plágio de um cursista, era preciso ficar atento para a correção de suas atividades, pois era comum que o plágio se tornasse algo rotineiro. Mas, antes de tomar qualquer providência é importante que o tutor tenha certeza da ocorrência do plágio. Para tanto, utilizavam-se de verificadores de plágio gratuitos, disponíveis na internet e o próprio *Google*. No caso desse último, um dos tutores relatou que:

[...] utiliza aspas para otimizar a busca. Caso não encontre nada, retira as aspas. Essa forma de verificação de plágio tem se demonstrado mais eficiente e rápida do que os softwares gratuitos de detecção de plágio, por isso sempre começo por esse recurso.

Mas como desconfiavam de que determinada atividade trata-se de um plágio? Para os tutores, essa tarefa tornava-se mais fácil quando já se tem um período maior de contato com o cursista, o que tornava sua forma de escrita conhecida. Uma escrita muito “acadêmica” também era motivo de suspeita. Além disso, relataram que determinadas atividades tornavam-se mais suscetíveis de plágio, isso ocorria, muitas vezes quando o cursista era levado a posicionar-se sobre algo. Por ter medo de emitir uma opinião contraditória que não será aceita pelo grupo (em casos de atividades coletivas, como o fórum, por exemplo) e principalmente pelo tutor. Nesses casos, um dos tutores relatou que era importante incentivar e encorajar o cursista a expor suas próprias opiniões: *“Digo que mesmo que ele esteja com dificuldades é importante saber sua opinião. Reforço que em caso de dúvidas pode contar comigo e que estou a disposição para ajudar”*.

Quando o plágio ocorria em ambientes virtuais coletivos, como o fórum, era mais delicado para o tutor chamar a atenção do cursista, a maioria preferia que isso fosse feito individualmente, por e-mail do próprio AVA, para não expor o cursista. Alguns optam por sutilmente mostrar ao cursista que está atento às suas postagens no fórum, utilizando frases como: *“Não se esqueça de citar as fontes de onde retirou suas colocações! É importante para o grupo ter acesso também, ok?”*. Isso geralmente inibia o cursista a reiterar a prática do plágio no fórum. Ainda, uma das estratégias utilizadas era enviar uma mensagem geral à turma, no próprio fórum, sem citar nomes, orientando para que todos tomassem cuidado com as colocações apresentadas, referenciando sempre que utilizasse alguma citação e ressaltasse que o fórum era uma oportunidade para expor as ideias/situações/exemplos/críticas de forma mais individual.

Em situações de entrega de atividades plagiadas, a orientação era realizada

no próprio *feedback* enviado ao cursista, orientando-o para que isso não ocorresse mais e solicitando que a atividade fosse refeita. Segundo os tutores, esse *feedback* devia ser escrito “*de maneira cordial e suave, mas com a firmeza necessária para a situação, de que o que está ocorrendo não é correto e que não será aceito de forma alguma*”. O tom de acusação devia ser evitado, preferindo-se a orientação, segundo uma abordagem formativa.

Vale destacar que o plágio compromete a aprendizagem e o aproveitamento do curso, daí a importância do papel do tutor em buscar estratégias para coibir tal prática e na orientação constante sobre o assunto de maneira ética.

4 | DIFICULDADES COM AS FERRAMENTAS E COMUNICAÇÃO

Todo processo de mediação pedagógica na modalidade EaD ocorre por meio do uso de ferramentas tecnológicas. Diante disso, a qualidade desses recursos tecnológicos deve ser analisada e considerada, sob os aspectos de acessibilidade, conteúdo didático e facilidade de utilização. Segundo Moran (2000), aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos, estabelecemos laços entre o que estava disperso, dando-lhe significado, e encontrando um novo sentido.

Existem diversas ferramentas que estão à disposição nos ambientes virtuais de aprendizagem com a função de viabilizar a construção do conhecimento, como por exemplo, os fóruns, chats, blogs, *wiki*, tarefa, banco de dados e outras. Esses instrumentos proporcionam o contato entre professores, cursistas e tutores, além de promover uma aprendizagem significativa. No entanto, a usabilidade dessas ferramentas deve ser constantemente avaliada e reavaliada, pois quando não existe uma sincronia entre as características da ferramenta em si e os objetivos das atividades propostas, a eficiência desse processo pode ficar comprometida.

Uma das dificuldades mais frequentes no curso objeto desse estudo estava relacionada ao domínio técnico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De acordo com as entrevistas realizadas com os tutores, muitos professores cursistas apresentavam dificuldades de navegação nas diversas sessões do *moodle*, também não possuem prática para participar de fórum, editar páginas da *wiki*, anexar arquivos para avaliação, além de encontrar obstáculos até mesmo para a realização de tarefas simples como ler e enviar mensagens. Para Mercado (2007):

A EAD baseada nas TICs requer uma alfabetização tecnológica que pode se tornar um obstáculo insuperável para alguns; o manejo do editor de textos, uma planilha de cálculos, um banco de dados, instalação de software, navegação e pesquisa na Internet, uso do e-mail, são algumas das habilidades que o aluno precisa desenvolver frente as TIC para estudo online.

Com o objetivo de auxiliar da melhor maneira possível seus cursistas, os tutores acompanhados elaboravam tutoriais com as telas do sistema, indicando cada passo

a ser percorrido pelo aluno para que determinadas tarefas fossem cumpridas. Esses tutoriais deviam possuir detalhes, indicações como setas em cores que se destacavam e observações que ajudassem o professor cursista a compreender aquele processo.

Outra barreira encontrada pelos tutores entrevistados era a comunicação, pois a maior parte dos contatos era realizada de forma assíncrona, por meio de e-mails e mensagens. Alguns cursistas possuíam dificuldades para compreender as orientações constantes nas comandas das atividades, assim como se expressar de modo significativo.

Para que a comunicação ocorresse de maneira eficiente, sem que houvesse “ruídos”, era necessário ter atenção e cuidado com a redação dos textos. De acordo com os tutores, uma estratégia adotada pela equipe era escrever mensagens e orientações de maneira mais simples possível, tendo cautela com o tom, com a escolha dos termos, evitando gírias e conotações, buscando sempre uma linguagem clara, que privilegiasse a objetividade.

Saber se expressar de maneira clara também era uma habilidade importante para a participação em fóruns de discussões. Essa ferramenta é muito eficiente ao que se propõe, pois além de incentivar a interação da turma, a construção do conhecimento de modo colaborativo, ainda desperta no cursista um olhar crítico e a capacidade de argumentação. Porém, quando existe um grande número de postagens em um fórum, a ausência da leitura de todas as mensagens impede que o participante colabore a partir da leitura dos demais. Com isso, alguns cursistas se limitavam em responder a pergunta disparadora da discussão, sem realmente discutir, argumentar com os outros participantes. Neste caso, o fórum perdia seu sentido, tornando-se apenas um questionário. Além dessa dificuldade encontrada na utilização do fórum, a apatia de alguns cursistas e a insegurança de exprimir suas opiniões também comprometiam o processo.

No cotidiano do curso acompanhado, a mediação dos fóruns era norteadas por estratégias que incentivavam a interação de todos os cursistas, que respeitavam e consideravam as diferentes opiniões, mas que também provocassem questionamentos e estimulassem a reflexão.

Para finalizar, vale destacar que independentemente da origem do obstáculo, seja da usabilidade das ferramentas ou da comunicação eficiente, o papel do tutor na mediação e orientação do processo de ensino aprendizagem é de suma importância. Conforme Preti (1996, p. 27), “o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem”. É por meio do trabalho do tutor que existe a efetivação do curso. Em suma, o tutor é aquele que em muitos momentos representa o curso e é por isso que autores depositam em sua atuação o sucesso ou não da educação a distância (SCHLOSSER, 2010).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema abordado, considerou aspectos desafiadores aos profissionais que prestam serviços de tutoria em EaD: a evasão, o plágio e a dificuldade no manejo das ferramentas disponíveis no AVA. Logicamente, tais desafios não são os únicos que se apresentam a esses profissionais, mas são os mais frequentes, pelo menos no estudo aqui considerado. Contudo, essas problemáticas, por assim dizer, não são específicas do curso em questão, mas inerentes à modalidade de EaD, daí a sua importância.

Percebemos que as mais variadas estratégias são utilizadas pelos tutores em seu dia a dia afim de melhor executar o seu trabalho e proporcionar uma formação significativa a seus cursistas. O apoio recebido por especialistas, coordenação, equipe técnica e autores das disciplinas contribuiu bastante nesse sentido. O trabalho em equipe realizado pelos tutores, já que atuavam presencialmente no mesmo polo, também foi citado como fator positivo na superação dos desafios. A troca de informações e experiências tornava a tarefa de fazer com que os cursistas aproveitassem o máximo possível do curso, menos árdua.

Em se tratando da modalidade de cursos EaD, o tutor exerce papel central na mediação pedagógica, a ele, muitas vezes, sendo creditado o sucesso ou fracasso do curso e dos cursistas, já que atua na “linha de frente” prestando auxílio e mediando diariamente a aprendizagem. É fundamental que, para que possa desempenhar sua função da melhor forma possível, o tutor se sinta amparado, seguro e com autonomia necessária para a tomada de decisões que considera mais eficaz para a superação dos desafios que se apresentam.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

COELHO, Maria de Lourdes. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

Censo EaD - 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf Acesso em: 18 fev. 2017.

Censo EaD – 2015. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf Acesso em: 18 fev. 2017.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 24 ago. 2014.

FONSECA, Randal. **Expropriação de propriedade intelectual**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 ago. 2014.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje.** São Paulo: Pearson Prentice, 2011.

Manual do Cursista – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/141299/24/unespnead_reei1_ei_manual4ed_cursista.pdf Acesso em: 18 jan. 2018.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Dificuldades na Educação a Distância Online.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2014

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. Informática na Educação: Teoria & Prática.** Porto Alegre, vol. 3, n.1. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, setembro de 2000.

PASCHOALINO, Jussara; SALLES, Inajara, et al. **EAD e o plágio: reconfigurações éticas.** ESUD - X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 11 a 13 de junho, 2013. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/114309.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2014.

PRETTI, Oresti. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: Nead/IEUFMT, 1996.

SANTOS, Elaine Maria dos *et al.* **Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção,** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SCHLOSSER, Rejane Leal. **A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância.** Colabor@ – Revista Digital da CVA – Ricesu. v.6, n. 22, fev. 2010.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual é o papel da Universidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago, 2008.

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO – VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM A METODOLOGIA ATIVA

Reyla Rodrigues Ribeiro

Estudante do curso de Licenciatura em Química
do IFG, campus Itumbiara/GO

Levy Silva Ribeiro

Estudante do curso de Licenciatura em Química
do IFG, campus Itumbiara/GO

Bruno Bernardes de Menezes

Estudante do curso de Licenciatura em Química
do IFG, campus Itumbiara/GO

Raquel Aparecida Souza

Professora do curso de Licenciatura em Química
do IFG, campus Itumbiara/GO

RESUMO: O trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência da produção de um texto colaborativo desenvolvido por alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Goiás. Foi utilizado o *Google Drive* como ferramenta para desafiar os alunos a refletirem sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, de modo a construírem conhecimentos sobre tecnologias e metodologias ativas de ensino. A contribuição de cada aluno na escrita colaborativa proporcionou uma visão ampla e construtiva, o que enriquece o desenvolvimento do texto, sendo uma prática que desperta a participação do aluno. A utilização do *Google Drive* foi vantajosa, pela plataforma possuir

diversas ferramentas que possibilitou a escrita do texto e troca de ideias entre os autores.

PALAVRAS-CHAVE: texto colaborativo; *google drive*; metodologias ativas; tecnologia e educação.

THE COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE FROM THE EXPERIENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS

ABSTRACT: The objective of this work is to present an experience report on the production of a collaborative text developed by the students of the Licentiate in Chemistry course at the Federal Institute of Goiás. Technologies of education and education, of mode and constructing knowledge in the technologies. The contribution of each student in the production provided a broad and constructive vision, which enriched the development of the text, being a practice that awakens the student's participation. The use of Google Drive was done through the platform of several tools that allows writing of the text and exchange of ideas between authors.

KEYWORDS: collaborative text; google drive; active methodologies; technology and education

1 | INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores têm sido desafiados a apresentarem propostas didático-pedagógicas que possam ser desenvolvidas em novos espaços e tempos de ensino e aprendizagem e que utilizem ferramentas tecnológicas para que seus alunos possam construir habilidades e competências para atuarem segundo as novas demandas do contexto atual da sociedade conectada em rede.

Nessa sociedade estamos permeados por mudanças que acontecem rapidamente e constantemente na educação, para a qual é exigido, entre outras demandas, o desenvolvimento de metodologias educacionais que está pautado pelo paradigma tecnológico que se organiza em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

As TICs vêm se disseminando no meio educacional e se estruturando a partir das várias possibilidades de ferramentas e metodologias que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidade de educação.

No entanto, sabemos que o reconhecimento por uma sociedade cada vez mais tecnológica deve estar acompanhado pela conscientização de que usar TICs na educação também deve ser um processo que colabore para a formação crítica e humana das pessoas, e não apenas, ser usada como mais um mecanismo ou artefato tecnológico.

Dessa forma, a inclusão de novos currículos, novas habilidades e competências pautadas em uso de TICs nos cursos de Licenciaturas, deve ser uma prática que de fato auxilie os futuros professores a lidar bem com as tecnologias.

Esse estudo tem como objetivo socializar a experiência da produção de um texto colaborativo, solicitado pelo professor da disciplina de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (ETICs) do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias (IFG) do campus de Itumbiara.

Foi utilizado a ferramenta *Google Drive* durante duas semanas de aula em que os alunos foram desafiados a fazer uma reflexão teórica acerca dos conteúdos trabalhados na disciplina e ao mesmo tempo, fazer associação com as práticas desenvolvidas em sala de aula, em laboratório de informática e em ambiente virtual de aprendizagem, de modo a construírem conhecimento empírico sobre o assunto das metodologias ativas e o ensino híbrido.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No processo de ensino e de aprendizagem a curiosidade é um fator fundamental para que o professor encontre novas formas de incorporar diferentes tecnologias em suas práticas docentes, levando em consideração a coletividade e principalmente a troca de experiências entre ele e o aluno.

O professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e por isso, seria bom que ele constantemente refletisse sobre sua formação para reconhecer

que precisa aprender sempre de modo a encontrar alternativas que o ajude lidar com as tecnologias a favor de suas aulas e do aprendizado de seus alunos. Atualmente é quase impossível que um professor seja apenas um mero transmissor de informações. Ele convive com o desafio de querer e aceitar a utilizar as TICs em suas práticas educativas, uma vez que seus alunos são indivíduos que convivem numa sociedade que é conectada em rede.

Sabemos que ainda existe uma grande parte de educadores que apresentam resistência quando o assunto é o uso de tecnologias em sala de aula. Alguns ainda defendem uma educação tradicional, em que se repassa o que sabe e os alunos absorvem. Este tipo de pensamento, embora leva à recusa da utilização de TICs não deve ser interpretado de qualquer maneira, é preciso conhecer as causas reais dessa postura, pois muitos desses docentes além de terem sido vítimas deste modelo de educação, muitos nunca tiveram sequer uma disciplina em seus cursos de formação sobre tecnologias, ou ainda porque muitos não conseguiram derrubar velhos paradigmas, ou ainda nem sequer reconheceram que estamos vivendo em um novo momento educacional.

No entanto compreendemos que um docente comprometido com sua formação precisa estar ciente de que precisa ampliar sua formação inicial, mesmo os que tiveram contato com o assunto em uma disciplina do currículo. Nesse sentido, todo educador precisa investir em sua formação, não só inicial, mas também continuada, de modo que possa desenvolver a sensibilidade e a compreensão que muitos dos conflitos do cotidiano pedagógico podem ser auxiliados com a utilização de novas metodologias de aprendizagem, sobretudo as que envolvem as TICs.

Ele precisa se dispor para desenvolver uma formação continuada, de modo que amplie seus conhecimentos, tenha experiências com aprendizagens ativas e significativas de modo que possa conciliar tecnologias com seus afazeres do dia a dia. Assim ele poderá ter elementos para refletir e agir para a construção de novos saberes juntamente com os seus alunos, ampliando, a capacidade de comunicação, criatividade e produção autônoma e colaborativa.

Os cursos de licenciatura, diante das constantes mudanças na sociedade tecnológica e do conhecimento, vêm buscando se reorganizar para propor dinâmicas e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem que auxiliem o processo de formação cognitiva, pessoal e social dos alunos, assim adotar novos currículos, ou seja, repensar o processo de ensino e aprendizagem a partir de novos tempos e espaços tem sido um dos grandes desafios.

Valente (2014) destaca que várias propostas de práticas pedagógicas alternativas vêm surgindo no âmbito das metodologias ativas, em que o “aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento” (p.82). O autor ainda ressalta que:

Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como

a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), ou a aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP) [...] A dificuldade com essas abordagens é adequação do problema de acordo com o currículo que está sendo trabalhado e com o nível de conhecimento dos alunos [...] No entanto, essas dificuldades têm sido superadas à medida que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão sendo utilizadas na educação e passam a fazer parte das atividades de sala de aula (VALENTE, 2014, p.82).

Nessa concepção Moran (2015) também aponta que as tecnologias podem levar a uma maior integração dos espaços e tempos em que o aluno e o professor aprendem e ensinam em um espaço estendido, ampliado e misturado em múltiplos espaços e a partir de variadas ferramentas digitais e não digitais, e por isso atualmente é preciso adotar metodologias atividades para o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os modelos híbridos de educação.

O Ensino Híbrido, *blended* (misto, misturado) *learning* (aprendizagem), refere-se a uma abordagem que alterna, mescla, complementa momentos de aprendizagem *online* e presencial, em torno de uma temática única (GEEKIE, 2016).

Não se trata de dois espaços separados pelo local físico nem separados pelo tempo cronológico, em que, hora ocorre aprendizado na sala de aula presencial, hora no espaço virtual de aprendizagem, mas trata-se de uma relação de aprendizagem harmônica em que um espaço complementa o outro, como coloca Moran (2015), “Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (p.2).

O Ensino híbrido é enriquecido de atividades que envolvem tarefas individuais e coletivas, promovendo debates e produção de conhecimento em momentos a distância e presenciais. Está diretamente relacionado ao uso de tecnologias digitais o que possibilita, entre outras questões, a personalização do ensino, tendo a tecnologia como aliada de forma a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

Bacich e Moran (2015) lembram que o ensino também é híbrido pela possibilidade de se ensinar e aprender de forma espontânea e intencional “porque aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente” (p.1)

Nesse sentido, Moran (2015) pontua que a educação formal que tem introduzido experiências e metodologias de aprendizagem ativas, vem se tornando cada vez mais *blended*, misturada, híbrida:

Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou *blended* é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante (MORAN, 2015, p. 2).

Variadas são as possibilidades de se trabalhar metodologias ativas e em especial com o ensino híbrido e em um contexto mais geral, Moran (2015) destaca que ela requer modelos pedagógicos mais inovadores e que cada instituição, ou mesmo professor deve analisar e decidir sobre qual usar em determinadas situações do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o objetivo deste estudo, passamos na sequência a apresentar a experiência com a elaboração desse texto que foi realizado de forma colaborativa, a partir da ferramenta gratuita do *Google Drive*. Trata-se de uma ferramenta que é oferecida pela empresa *Google* e funciona totalmente online.

Ela possui o editor de textos no formato de edição colaborativo e de acordo com Chinellato e Zampieri (2013), ela é uma a ferramenta de escrita colaborativa e gerenciadora de arquivos compatíveis com três aplicativos disponíveis: Docs, semelhante ao *Microsoft Word*; Planilha, com função semelhante ao *Microsoft Excel* e Apresentação similar ao *Microsoft PowerPoint*. No *Google Drive* os arquivos estão protegidos pela criptografia SSL e independentemente do que aconteça com seu smartphone, tablet ou computador, os documentos estão em segurança (CHINELLATO, ZAMPIERI, 2013).

Tendo ciência dessas premissas, a disciplina de ETICs do curso de Licenciatura em Química do IFG/Itumbiara vem sendo desenvolvida a cada semestre letivo de modo a auxiliar no processo de formação dos futuros professor de ciências e Química a partir da reflexão dos conteúdos teóricos da disciplina associada à ações, práticas e metodologias que utilizem tecnologias da informação e comunicação.

A disciplina de ETICs, entre outros objetivos, busca trabalhar conteúdos relacionados à tecnologia e sua aplicação à educação, no sentido de que ela seja mais uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho do professor. Neste aspecto, a disciplina desenvolve os conteúdos curriculares aplicando ferramentas e metodologias ativas, para desenvolver o potencial ativo do aluno e despertar nele, algumas experiência práticas.

3 | REFLEXÕES DISCENTES A PARTIR DA PRODUÇÃO COLABORATIVA

A disciplina de ETICs no curso de licenciatura em Química do IFG/Itumbiara é desenvolvida no 7º período e ela tem como objetivo geral:

Oportunizar fundamentação teórica e prática coerente com a formação do licenciando em química sobre a percepção e a conscientização do impacto da tecnologia na sociedade e na educação, especialmente em relação à mudança do papel do professor, do aluno e dos ambientes de aprendizagem (PPC, Curso de Licenciatura em Química, 2008).

Considerando essas possibilidades da formação, pretende-se que a disciplina

seja desenvolvida de modo a promover diversos espaços de reflexão teórica sobre o conteúdo da disciplina e ao mesmo tempo, ela busca desafiar os alunos a vivenciarem ações práticas a partir dessas reflexões.

Dentre as atividades prático-reflexivas, propomos aos alunos da disciplina de ETICs do curso de licenciatura em Química do IFG, a elaboração de um texto colaborativo utilizando a plataforma do *Google Drive*, de modo que pudessem refletir sobre o conteúdo teórico e sobre as práticas com o uso de TICs nessas aulas, a partir da experiência da produção de escrita utilizando tecnologia digital.

A produção do texto ocorreu durante duas semanas, contando com quatro (4) encontros das aulas em que os alunos podiam usar os computadores do laboratório de informática do IFG ou então podiam escolher elaborar o texto em outros espaços e tempos fora da instituição.

A professora da disciplina iniciou o texto organizando o referencial teórico e fazendo apontamos na estrutura do texto de modo que os alunos tinham liberdade para escrever livremente em qualquer parte do texto. De forma geral, preferimos concentrar nossas contribuições no item sobre resultados e discussões, no qual fomos discorrendo sobre as reflexões teórico e práticas tomando como referência as aulas da disciplina.

Inicialmente que a disciplina iniciou com a proposição de uma aula invertida, tendo em vista que o objetivo era trabalhar os conceitos sobre metodologias ativas e ensino híbrido. A professora disponibilizou um texto sobre o conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), *moodle*, para que os alunos pudessem ter acesso ao conteúdo e pudessem fazer a leitura em qualquer tempo e espaço fora do ambiente de sala de aula.

Assim a primeira experiência e contato com o conteúdo foi a partir da prática da sala de aula invertida, do inglês *flipped classroom*, que é uma das possibilidades de metodologia ativa e de ensino híbrido, utilizando-se como apoio do texto “Mudando a educação com metodologias ativas” do autor José Moran (2015) e “*Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida” de José Armando Valente (2014).

A *flipped classroom*, como vimos, vem sendo desenvolvida em diversas escolas na América do Norte e vem sendo introduzida no Brasil e algumas experiências têm mostrado resultados positivos para a construção do conhecimento. Pensando nesta possibilidade, a sala de aula invertida trabalha com o uso de tecnologias mais dinâmicas e lúdicas fora do ambiente escolar, integrando outros espaços e tempos de ensino e aprendizagem.

Em nossa experiência com a sala invertida, destacamos que não foi muito interessante trabalhar com textos longos como os sugeridos pelo professor, embora a discussão gerada em sala tenha sido bem interessante, porém trabalhar com textos mais amplos fora da sala de aula, gera uma instabilidade no aluno que em geral é trabalhador e não possui tempo para as leituras prévias.

Embora reconheçamos algumas limitações dessa metodologia, vemos também possibilidades de se trabalhar com ela, pois em nossa experiência de aula invertida, várias questões foram problematizadas durante a discussão dos textos, o que demonstra a capacidade que aulas invertidas têm de abranger o espaço de aprendizagem e como o professor pode utilizar esta metodologia em suas aulas para que os alunos tenham mais interesse de não se limitarem ao espaço da escola para aprender formalmente.

Outra experiência que desenvolvemos com metodologia ativa foi com a rotação por estações de aprendizagem (RPEA), em que o professor organizou atividades diversificadas em quatro estações de aprendizagem. Essa atividade ocorreu no laboratório de informática e os alunos tinham quinze minutos para realizar a atividade proposta em cada estação. Posteriormente os alunos mudavam de atividades, fazendo uma rotação em cada uma das estações, de modo que, todos os alunos puderam realizar todas as atividades propostas.

Desenvolver atividades como a rotação por estações de aprendizagem, possibilitou que os alunos trabalhassem com a leitura de textos e até jogos online. A prática desta abordagem promove a rotação dos alunos em estações com atividades diferentes, mas com um tema em comum. Trabalhar com esta forma de ensino numa aula de ETICs foi uma forma de encorajar a curiosidade nos alunos, para que eles buscassem respostas e meios de construir conhecimentos em cima disto.

No ensino por rotação de estações de aprendizagem, pode-se englobar as metodologias de ensino e aprendizagem existentes, visto que quando são analisadas de forma individual, cada uma apresenta sua particularidade e quando são trabalhadas em conjunto se complementam no processo de formação do aluno ativo.

Foi proposto também pelo professor da disciplina de ETICs, que os alunos apresentassem um seminário trazendo os conceitos e a forma de uso de tecnologias na educação e que também fossem apresentados exemplos de metodologias e ferramentas que pudessem auxiliar o desenvolvimento das atividades dentro e fora do espaço escolar. Entre as ferramentas apresentadas pelos alunos tivemos exemplos da aplicação do *Big Data*, Recursos Educacionais Abertos (REAs), Realidade Almentada e Realidade Virtual, que promovem a inserção do aluno em ambientes virtuais de ensino de uma forma mais ativa.

O *Big Data* é uma ferramenta que faz uma análise do desenvolvimento do “aluno” e faz sugestões de possíveis formas de suprir algumas necessidades ou até mesmo para avaliar se o aluno é capaz de passar para outros níveis de aprendizagem. Está ferramenta pode ser trabalhada com ou sem a participação do professor no processo de avaliação e desenvolvimento do conteúdo já que a própria plataforma é capaz de fazer sugestões programadas (GEEKIE, 2016). Esse tipo de ferramenta é muito utilizada no Ensino Adaptativo, pois os alunos interagem com o conteúdo através de uma plataforma, assistindo a vídeo-aulas, realizando simulados e respondendo a exercícios, e através de seus erros e acertos, é realizado um mapeamento e é sugerido um plano de aprendizagem para este aluno para o melhoramento do seu

desempenho.

Como exemplo desta ferramenta, foi apresentado os AVAs da plataforma de ensino *Geekie*, como o *Geekie Games* que proporciona um roteiro de aprendizagem específico para cada aluno, visando preencher as lacunas na aprendizagem sugerindo roteiros que se adequem as dificuldades do aluno e o *Geekie Lab* que permite que o professor crie um perfil de cada aluno e de seu *feedback* sobre a trajetórias do aluno e sugira novas atividades.

Dentro das metodologias inovadoras apresentadas foi apresentado também duas metodologias de aprendizagem: *Project Based Learning* e *Problem Based Learning* que são muito parecidas mas diferem no tempo de desenvolvimento. A aprendizagem baseada em projetos normalmente é desenvolvida em período de tempo maiores e aborda maior quantidade de conteúdos de forma interdisciplinar fazendo com que o aluno apresente uma solução para o problema em foco dentro do projeto. Já a aprendizagem baseada em problemas, se dá numa rotina menor de tempo, podendo ser necessário menos etapas de desenvolvimento, sendo uma metodologia investigativa que o aluno busca por hipóteses e numa tentativa de erros e acertos soluciona problemas.

A aprendizagem maker, outra possibilidade de metodologia em que visa estimular o aluno a resolver desafios propostos a ele por seu professor, que repassa orientações necessárias para realização da atividade e os deixa agirem de forma autônoma “colocando a mão na massa” para que assim possam construir o conhecimento. Assim como a aprendizagem maker, temos a metodologia *Peer to peer* que também estimula a autonomia dos alunos, mas a partir da interação entre eles em pares de forma a complementarem suas habilidades, para que um possa aprender com o outro, desenvolvendo a relação interpessoal e comunicação, a fim de alcançar um único objetivo comum (GEEKIE, 2016).

Atividades de gamificação também podem ser produzidas, tendo em vista que usar recurso baseados em jogos não precisam ser necessariamente tecnológicos, existem diversas possibilidades de jogos e ferramentas que podem ser trabalhadas em ambiente físico e digital pelo professor, a fim de buscar a curiosidade do aluno através dos *games*. Cardoso *et al* (2018) expressa em seu trabalho que a utilização de materiais simples e de fácil acesso na confecção de jogos também trazem resultados positivos significativos para o processo de ensino-aprendizagem. É importante compreender que o termo gamificação não se refere apenas a utilização de jogos propriamente ditos, mas sim o aproveitamento de elementos presentes em jogos que podem auxiliar o professor e estimular o aluno.

O docente que não souber como utilizar-se destas metodologias pode recorrer aos diversos materiais educacionais e ferramentas que estão disponíveis de forma gratuita na *internet*. Estes são denominados Recursos Educacionais Abertos (REAs), que são materiais de pesquisa, ensino e aprendizagem gratuitos em ambientes virtuais que dá a possibilidade de o professor ter acesso a materiais prontos e de diversas temáticas e conteúdos para trabalhar com seus alunos. No Brasil o Portal do Professor

do Ministério da Educação se destaca por ter uma grande quantidade de materiais disponíveis gratuitamente a professores interessados em preparar aulas com novos recursos educacionais.

Os recursos de Realidade Aumentada (AR) e Realidade Virtual do inglês *virtual reality* (VR) vem sendo muito explorados na área de ensino, por proporcionar ao aluno a possibilidade de visualizar em três dimensões (3D) o conteúdo que está sendo trabalhado em sala pelo professor. A AR é uma tecnologia que permite inserir objetos virtuais no ambiente físico, mostrando ao usuário, em tempo real imagens em 3D com o apoio de algum dispositivo tecnológico que pode ser o próprio *smartphone* do aluno. Já a VR consiste em uma tecnologia capaz de “enganar” os sentidos do usuário fazendo com que ele experimente outros cenários, sons ou acontecimentos, através de conteúdo virtual gerados e geridos por algum dispositivo tecnológico (KIRMER C.; KIRMER T., 2008).

Foi desenvolvido pelos alunos o conceito de VR, como sendo uma ferramenta que possibilita total imersão e que proporciona benefícios para o aprendizado, como uma experiência ativa, interação com o objeto de estudo, mesmo que esse seja abstrato, possibilitando um maior envolvimento com o conteúdo trabalhado e auxiliando a construção do conhecimento. Esse tipo de ferramenta proporciona experiências que não seriam possíveis para a grande maioria de alunos, como por exemplo estudar sobre história e poder visitar os locais que foram descritos e desenvolvidos no conteúdo. Esse tipo de visitas é possível através de uma expedição virtual, trazendo ao aluno uma experiência única de unir teoria e prática, com custos e recursos reduzidos.

Foram demonstrados alguns exemplos de aplicativos que proporcionam esse tipo de experiência como: *Google Arts & Culture* (expedições em museus e estudos da história e artes); *Google Expeditions* (imersões e expedições em vários países e contato com culturas diferentes) e *Youtube VR* (disponibiliza vídeos de vários conteúdos). Esses são alguns exemplos de aplicativos gratuitos desenvolvidos com o intuito de proporcionar experiências imersivas aos seus usuários, provocando assim o desejo de explorar, transformando o aluno em sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Para experimentação foi utilizado um óculos de realidade virtual e o aplicativo *Solar System VR* em um móvel, onde este demonstrava e passava informações dos planetas do sistema solar. Todos em sala participaram da expedição e tiveram a sensação de estarem realmente no espaço. Foi possível verificar como o uso de ferramentas visuais facilitam e melhoram a compreensão de assuntos, teorias e conceitos complexos, sendo ela adequada a diversos estilos de aprendizagem.

Já a experimentação do uso de AR no ensino, foi desenvolvida através do aplicativo *AtomAR*. O aplicativo pode ser utilizado a partir de um *smartphone* com câmera fotográfica e sistema operacional *Android* da empresa *Google*. Através da câmera é feito o reconhecimento de marcadores impresso de diversos elementos da tabela periódica. Esses marcadores fazem com que animações em 3D surjam na tela

do *smartphone*, misturando o ambiente real da sala de aula com a animação virtual. Foi possível verificar que esse tipo de tecnologia pode ser utilizado para a demonstração de processos não palpáveis, para facilitar o estudo, análise e investigação dos conteúdos trabalhados. Outro exemplo do uso da realidade aumentada é o aplicativo *Google Translate*, que permite ao usuário traduzir instantaneamente palavras, frases e textos, com o simples direcionar da câmera para o texto a ser traduzido, isso tudo ao alcance do celular.

Atualmente há um grande desenvolvimento das tecnologias que são utilizadas para facilitar diversas tarefas diárias da vida. Esse grande avanço tecnológico gerou um crescente interesse no desenvolvimento de ferramentas e recursos que possam auxiliar na educação, visto que diversos conteúdos exigem muito esforço do aluno para serem compreendidos e a utilização de recursos tecnológicos, visuais e interacionais facilitam o processo de ensino-aprendizado e auxilia o professor a trabalhar suas aulas de forma lúdica e dinâmica.

4 | CONCLUSÕES

Este relato de caso foi desenvolvido colaborativamente entre alunos e o professor da disciplina de ETICs com a proposta de descrever as experiências vividas durante as atividades realizadas de pesquisar metodologias ativas e apresentar ferramentas tecnológicas capazes de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção consciente da utilização de tecnologias pelos professores também na educação.

Durante as atividades realizadas foi possível conhecer as metodologias ativas e perceber que o mais importante para os professores do futuro é eles saberem trabalhar suas aulas buscando tornar os alunos participativos, formando indivíduos ativos na construção de conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem e na prática cidadã. Em pleno Século XXI faz mais que necessário a inserção de tecnologia no ensino como forma de auxiliar o professor e estimular a capacidade de curiosidade do aluno, não apenas para adquirir conhecimento, mas também para o enriquecimento da criticidade, da reflexão e da criatividade do indivíduo como componente fundamental de uma sociedade saudável.

A contribuição autônoma de cada aluno na escrita colaborativa proporcionou uma visão ampla, diferente e construtiva, o que enriquece o desenvolvimento do texto, sendo uma prática que encoraja a participação e envolvimento do aluno para a pesquisa acadêmica e científica. A utilização do *Google Drive* foi vantajosa, pela plataforma possuir diversas ferramentas de fácil uso que possibilitou a escrita do texto e troca de ideias entre os autores.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação. **Revista Pátio**, n 25, p. 45-47, 2015.

CARDOSO, A. T.; BERNARDES, G. C.; SANT'ANA, G. D. F.; GOULART, S. M.. Jogo lúdico como ferramenta em aulas de química. In. Souza, R. A; Graciano, M. R. da S.; FIELD'S, K. A. P. (Orgs.) **Ensino por investigação, alfabetização científica e tecnológica: pesquisas, reflexões e experiências**. Goiânia: Kelps; 2018. p 185-199.

KIRNER, C.; KIRNER, T. G.. Virtual Reality and Augmented Reality Applied to Simulation Visualization. **Igi Global**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.391-419, jan. 2008. IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-59904-198-8.ch014>.

GEEKIE. **Pequeno Glossário de Inovação Educacional**. 2016. Disponível em <<http://info.geekie.com.br/ebook-glossario-inovacao/>>, Acesso em 12 mai 2018.

MACHADO, A. C. T. A ferramenta Google Drive: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Revista Paideia**, Unimes. v.2, n.1, 2009. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=issue&op=view&path\[\]=31](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=issue&op=view&path[]=31)>. Acesso em 11 nov 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In. SOUZA, C. A. de. MORALES, O. E. T (Orgs.) **Coleções Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca PROEX/UEPG, 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. **Curso de Licenciatura em Química**. Instituto Federal de Goiás, IFG/Itumbiara, 2008.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Ed. Especial, n.4, p.79-97. 2014.

MATHQUIZ: UM JOGO EDUCATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS

José Marcelo Silva Santiago

Universidade Estadual do Ceará -UECE
Limoeiro do Norte, Ceará

Monck Charles Nunes De Albuquerque

Instituto Federal da Bahia - IFBA
Seabra, Bahia

Francisco Ranulfo Freitas Martins Junior

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Limoeiro do Norte, Ceará

Fernanda Kécia De Almeida

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Limoeiro do Norte, Ceará

Yuri Soares De Oliveira

Instituto Federal do Ceará - IFCE
Fortaleza, Ceará

RESUMO: Este trabalho apresenta um Jogo Educativo denominado MathQuiz como uma opção de gamificar algumas aulas de matemática no ensino fundamental II. Basicamente, o MathQuiz é uma Jogo de perguntas e resposta (onde o professor pode realizar o cadastro das perguntas. O MathQuiz foi desenvolvido para android e pode ser facilmente instalado nos celulares. O MathQuiz foi criado em um trabalho de TCC, foi testado e aperfeiçoado, e está pronto para ser utilizado nas salas de aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Software. Aplicativo gamificado. Jogo Matemática. Android.

ABSTRACT: This paper presents the MathQuiz application as an option to gamify some mathematics classes in elementary education II. Basically, MathQuiz is a question and answer quiz where the teacher can register questions. MathQuiz was developed for android and can be easily installed on mobile phones. MathQuiz was created in a TCC job, has been tested and perfected, and is ready to be used in classrooms.

KEYWORDS: Software. Gamification-based app. Game Mathematics. Android.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de softwares alterou significativamente o modo e estilo de vida das pessoas ao redor do mundo. Desde o seu surgimento, o software se estabeleceu como a mais importante tecnologia no cenário mundial, algo inimaginável há 60 anos (Pressman e Maxim 2016).

Nas últimas décadas, a capacidade das tecnologias Digitais da comunicação e informação (TDIC) aumentou de forma exponencial e vem revolucionando vários setores, inclusive a educação (Albuquerque et al. 2017).

Segundo (MARINHO and Lobato 2008), TDIC são tecnologias que

A disseminação dos softwares e a introdução a cultura digital fez com que a maioria das pessoas tivessem seus hábitos alterados (Domínguez et al. 2013). Este panorama ocorre principalmente quando falamos dos nascidos digitais, uma geração de crianças e adolescentes que já nasceram num contexto de imersão ao ambiente online. Novas gerações são adeptas das funcionalidades da mídia digital, permitindo novas ações comunicativas descentradas e mobiles (Costa 2010).

Atualmente, os dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, se tornaram itens quase indispensáveis no cotidiano das pessoas. Nesses dispositivos, um dos sistemas operacionais mais utilizados é o Android da Google (Cunha et al. 2017). Hoje na sala de aula quase todos os alunos têm um celular que pode ser utilizado para auxiliar.

No processo de aprendizado do aluno, portanto a educação presencial pode ser significativamente modificada com base na tecnologia, pois permite que as escolas e universidades saiam do limite geográfico para trocar informações, facilitando as pesquisas e construindo o conhecimento.

A educação, como o processo de aprender, pode ser otimizada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronicamente, assim como também pela facilidade de pôr em contato educadores e educandos (Moran 1997).

Assim, como várias outras instituições e meios de comunicação estão se adequando para atender às necessidades das TDICs, a escola, enquanto espaço propício para integrações, também precisa entrar na chamada cultura da convergência, trazendo para suas práticas os benefícios da tecnologia (Koster 2004).

Partindo disso, propusemos uma análise desses benefícios das TDICs para ajudar no processo de aprendizagem, olhando especificamente para as dificuldades enfrentadas na aprendizagem de Matemática nas séries do Ensino Fundamental II. A proposta foi desenvolver um jogo para celular, que o professor possa usar na sala de aula, permitindo que os alunos superem suas dificuldades e possam compreender melhor os assuntos sobre Matemática.

Na literatura nacional são encontrados vários trabalhos que relatam o uso de jogos na educação, porém são softwares destinados a computadores. Quando trazemos essa abordagem para o contexto de dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*), percebemos que ainda é tímido o número de trabalhos para essa área em específico, levando em consideração o crescimento no uso desses dispositivos móveis (Pessoa et al. 2017).

A metodologia utilizada nessa pesquisa, parcialmente adaptada de (de Souza et al. 2017) foi focada nos alunos do Ensino Fundamental II para a experimentação de um Jogo Educativo. Foi proposto aos alunos a utilização do Jogo para responder a

perguntas de matemática voltadas ao seu ano de ensino. Foram coletadas, por meio de questionários, algumas informações após o uso do Jogo Educativo.

Para o desenvolvimento do Jogo Educativo foi utilizado o Modelo incremental no processo de desenvolvimento de softwares, foram definidos os requisitos funcionais e não funcionais como também a relação das regras de negócios. Foram montados os diagramas de caso de uso, o diagrama de classe e seus atributos para a confecção do banco de dados.

O artigo está organizado em seis seções. A seção 1 apresenta uma introdução da utilização das tecnologias na educação e os objetivos da pesquisa. A seção 2, apresenta um pouco sobre o ensino fundamental e os jogos educacionais. Na seção 3, alguns trabalhos relacionados com o objeto de pesquisa. Na seção 4, apresenta-se o Jogo Educativo *MathQuiz*, descrevendo sua dinâmica de funcionamento. Na seção 5, realiza-se uma análise da usabilidade para validação do uso do Jogo. A última seção apresenta as conclusões e sugestões para trabalhos futuros.

2 | O ENSINO FUNDAMENTAL II E JOGOS EDUCACIONAIS

O Ensino Fundamental compreende a etapa após o Ensino Infantil e está organizada em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Este componente da Educação Básica é dividido em duas etapas: (I) do primeiro ao quinto ano e; (II) do sexto ano nono ano (MEC, 2018).

Após os processos de alfabetização, consolidação das aprendizagens e ampliação das práticas realizadas na primeira etapa, o Ensino Fundamental II leva desafios maiores aos estudantes, como ressignificar os aprendizados em diferentes contextos, fortalecer a autonomia, e formar o estudante em questões intelectuais, sociais e culturais. Em relação às disciplinas, além de estimular o raciocínio em atividades mais complexas, aprimorando assim a interdisciplinaridade, o aluno amplia a sua gama de conhecimento específico em cada uma destas áreas (BRASIL, 1996).

Dentre as áreas de conhecimento, a Matemática é uma importante temática da Educação, pois seus ensinamentos e aplicações são utilizados em praticamente todos os aspectos da vida do homem. Seja no lado pessoal, ao simplesmente acertar as horas no alarme do despertador ou para cálculos mais complexos relacionados às finanças familiares, bem como no profissional, para quantificar dados e analisar determinadas estatísticas, a Matemática está sempre presente.

Assim como descrito no BNCC, para o desenvolvimento das habilidades previstas durante o Ensino Fundamental II é:

“(...) imprescindível levar em conta as experiências e os conhecimentos matemáticos já vivenciados pelos alunos, criando situações nas quais possam fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles e desenvolvendo ideias mais complexas. Essas situações

precisam articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando ao desenvolvimento das ideias fundamentais da Matemática, como equivalência, ordem, proporcionalidade, variação e interdependência.” (BNCC, 2018).

Apesar da sua importância, a Matemática é comumente vista como uma disciplina difícil, que não instiga a vontade do aluno em aprendê-la (CONCEIÇÃO; MENDES; BORGES, 2017). De modo geral, os alunos têm se interessado menos pelas escolas, independente da disciplina em questão.

No ambiente educacional é importante estimular o acesso a outros meios que possam dar apoio no processo de ensino e aprendizado. Segundo (Fialho 2008), os Jogos Educativos auxiliam na construção do conhecimento e aprendizagem. Segundo (Neto e Fonseca 2013), aprendizagem é vista por muitas pessoas como um “dever” para as crianças. Esta visão crítica, faz com que a aprendizagem seja encarada como um trabalho.

Entretanto, quando uma atividade envolve prazer, diversão, motivação, interesse e paixão, o indivíduo é capaz de dedicar a ela uma grande parte do tempo e esforço. Como jogos digitais envolvem muitos fatores motivacionais, o seu uso poderia ser estimulado por educadores para auxiliar na aprendizagem de conteúdos difíceis de tratar em salas de aula tradicionais (Neto e Fonseca 2013).

Aprender através de ferramentas interativas não só estimula o aprendizado, como também durante um jogo o usuário se diverte e se sente desafiado para concluir as missões propostas pelo jogo, sendo uma maneira mais eficaz de ensinar (Fialho; Panosso et al. 2008; 2015).

Além da facilidade em aprender através dos jogos, segundo um estudo da Federação de Cientistas Americanos (Ramos et al. 2017), os jogos facilitam a interação social, pois 70% das crianças e adolescentes estudam em conjunto, resolvendo os problemas nos jogos utilizando estratégias conjuntamente (Ramos et al. 2017).

3 | TRABALHOS RELACIONADOS

Na internet, podemos encontrar diversos jogos envolvendo conteúdos de matemática, porém, poucos permitem uma personalização por parte do professor.

O jogo “O homem que calculava” proposto por (Neto e Fonseca 2013) tem o enredo baseado no livro “O homem que calculava”. Sendo um jogo de perguntas e respostas. Foi dividido em seis estágios para se tornar mais atrativo e motivador, com níveis de dificuldade crescente. Foi desenvolvido para a plataforma Android e possui o código aberto.

Outro jogo relacionado é o Math4Mobile (Botzer e Yerushalmy 2007) que permite aos alunos esboçar gráficos, usando sete ícones. Podem ser usados valores para aumentar e diminuir as funções que mudam a constante de inclinação. O Jogo fornece *feedback* imediato sobre o gráfico desenhado.

Uma proposta educativa é apresentada no jogo *M-learn Mat* (Batista et al. 2011) que é um modelo pedagógico que visa orientar atividades de *m-learning* (*mobile learning*) em matemática. O mesmo é embasado pela teoria da atividade e tem como foco o ensino superior. Também adota o modelo pergunta e resposta.

O diferencial entre os trabalhos apresentados nesta seção e o Jogo *MathQuiz* é que ele não é finito, pois este, possibilita ao professor o cadastramento de questões e imagens de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula.

4 | SOBRE O JOGO MATHQUIZ

Esta seção apresenta o Jogo Educativo *MathQuiz* e suas principais funcionalidades. A tela da (Figura 1a) é a principal após o carregamento inicial. Nela, o usuário tem a opção de escolher a série que está cursando, constituída por alternativas entre o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

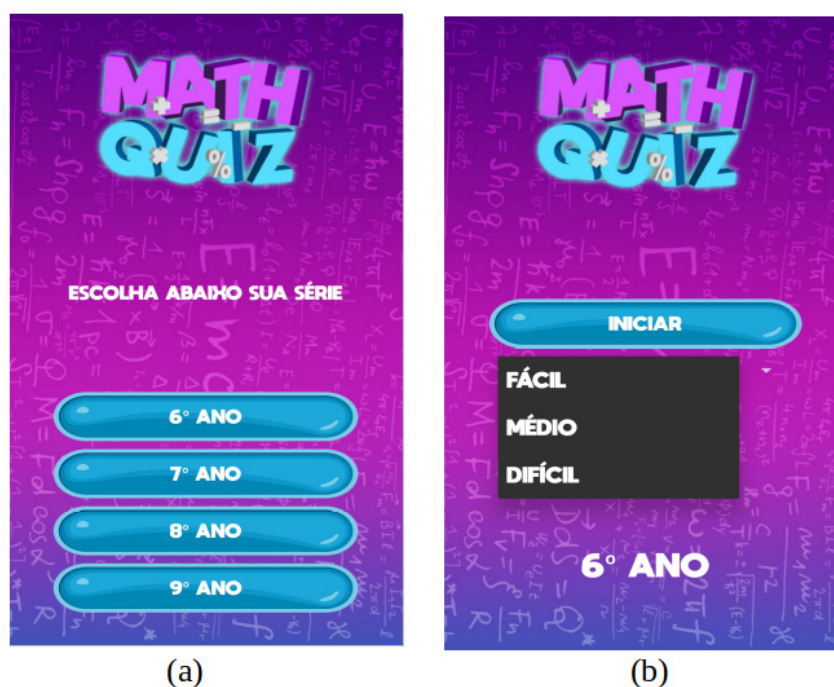
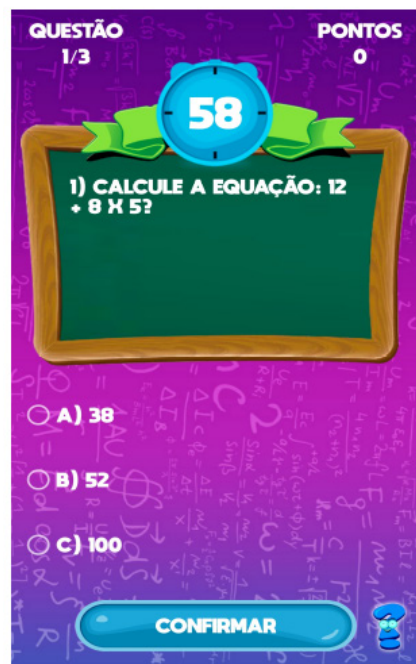


Figura 1. Telas do jogo *MatQuiz*. (a) Tela inicial com escolha da série (b) tela com a escolha do nível de dificuldade.

Depois da escolha da série o usuário então, será direcionado para uma outra tela contendo a descrição dos níveis das perguntas presentes no Jogo Educativo (Figura 1b). O Jogo conta com três níveis de dificuldades: Fácil, Médio e Difícil.

É apresentada na (Figura 2a) a interface gráfica que o usuário vê e interage. São exibidos: o número da questão, a quantidade de pontos acertados, o cronômetro de resposta, a pergunta exibida no quadro, as opções de respostas, o botão de confirmar a opção selecionada, e o ícone azul de ajuda no canto inferior direito da tela.



(a)

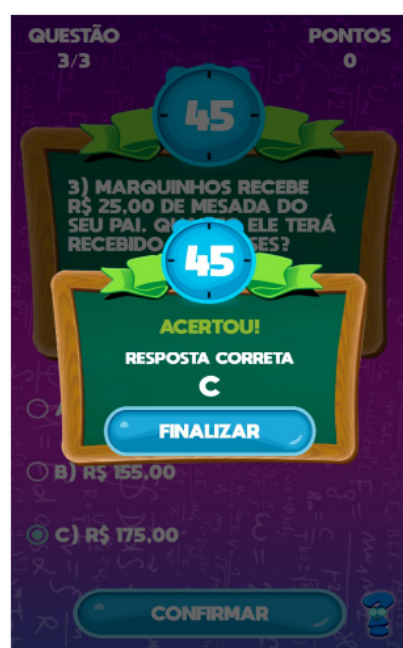


(b)

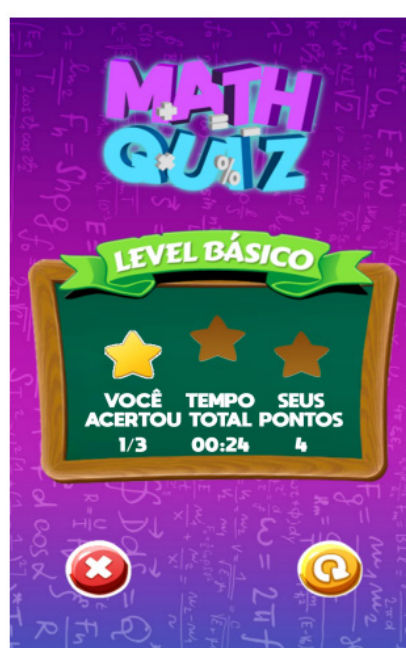
Figura 2. Telas do Jogo Educativo *MatQuiz*. (a) tela de exibição da questão e as opções de escolha (b) Tela sinalizando a resposta errada.

Na (Figura 2b) é apresentada a tela em que o usuário seleciona umas das alternativas para a pergunta e o resultado encontra-se errado. Logo, é mostrada na tela uma caixa de diálogo com a mensagem “ERROU!” na cor vermelha, demonstrando que a escolha da resposta não foi a correta. Em seguida, a resposta correta é mostrada na (Figura 3a).

Por fim, a (Figura 3b) mostra o resultado final após a realização das perguntas do *quiz*, em que as estrelas representam a conquista em cada nível respondido com 100% de Figura 3a.



(a)



(b)

Figura 3. Telas do Jogo *MatQuiz*. (a) tela sinalizando o acerto da questão (b) tela de pontuação, acertos nas perguntas.

Na Figura 3b, podemos ver a quantidade de acertos do usuário em cada nível, o tempo total gasto para responder no nível de dificuldade selecionado pelo usuário e a quantidade de pontos totais. No canto inferior esquerdo da tela, é exibido um ícone vermelho com um “x” que tem como função sair da aplicação. Já no canto inferior direito da tela há a opção de reiniciar o *quiz*.

5 | RESULTADOS

O presente estudo investigou a utilização do *MathQuiz* na Disciplina de Matemática em duas turmas do Ensino Fundamental II. No total de 45 alunos, sendo 21 pertencentes ao 7º ano e 24 do 8º ano.

5.1 Análise da Usabilidade

Foi utilizado o Questionário de Usabilidade (SUS) para a avaliação do Jogo educativo. Para facilitar a compreensão, o grau de usabilidade está indicado no formato numérica, sendo 1 para discordo completamente, 3 para Neutro, e 5 para concordo completamente. Foram utilizadas também perguntas objetivas para algumas das perguntas como sim, não e talvez. A seguir, as respostas para algumas das questões contidas no questionário.

A maioria dos alunos (84,44%) achou as perguntas adequadas para o seu ano letivo. No 7º ano, o índice de aprovação foi de 90,48%, enquanto no 8º ano de 79,17%, conforme mostrado na Figura 4.

As perguntas foram adequadas para o seu ano letivo?

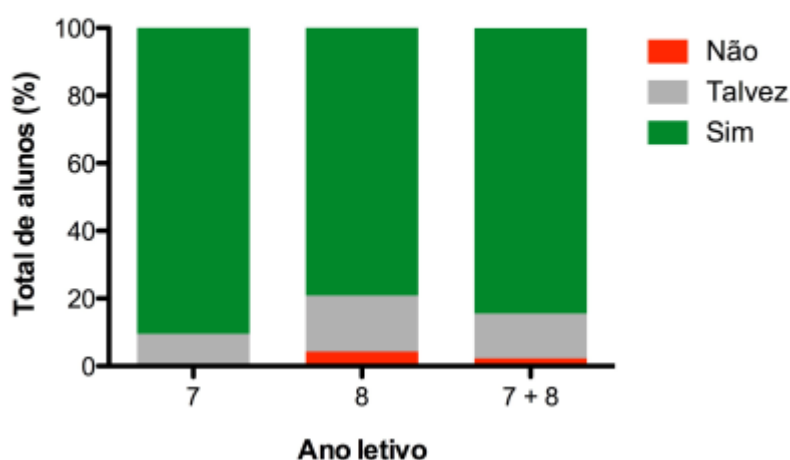


Figura 4. Adequação das Perguntas para Cada Ano Letivo.

Quanto à possibilidade de o aplicativo ajudar na aprendizagem durante as aulas de Matemática, vimos que 88,89% dos estudantes acreditam que esta ferramenta

pode contribuir para o aprendizado. Os dados estão apresentados na Figura 5.

O aplicativo ajudaria no ensino de Matemática?

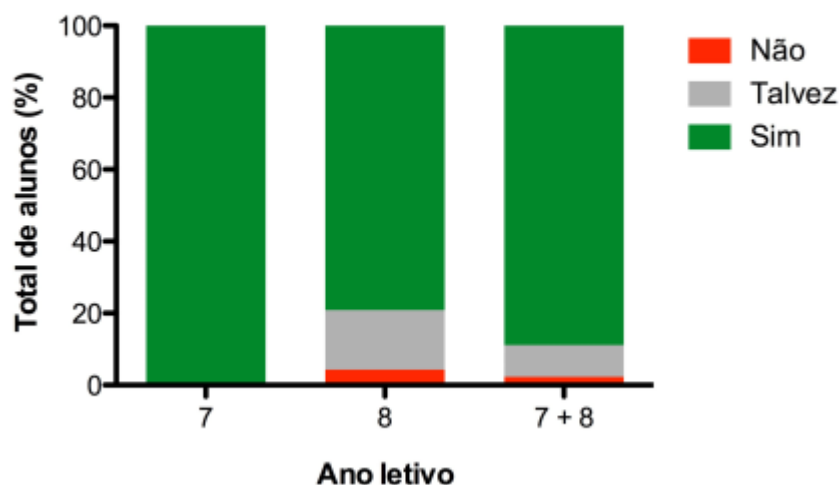


Figura 5. Avaliação Sobre o Auxílio do Software na Sala de Aula

Para a frequência do uso foram obtidos os valores de 71,11% dos alunos gostariam de usar o Jogo com frequência, enquanto 11,11% não o utilizariam frequentemente (Figura 6).

Eu acho que gostaria de usar esse sistema com frequência

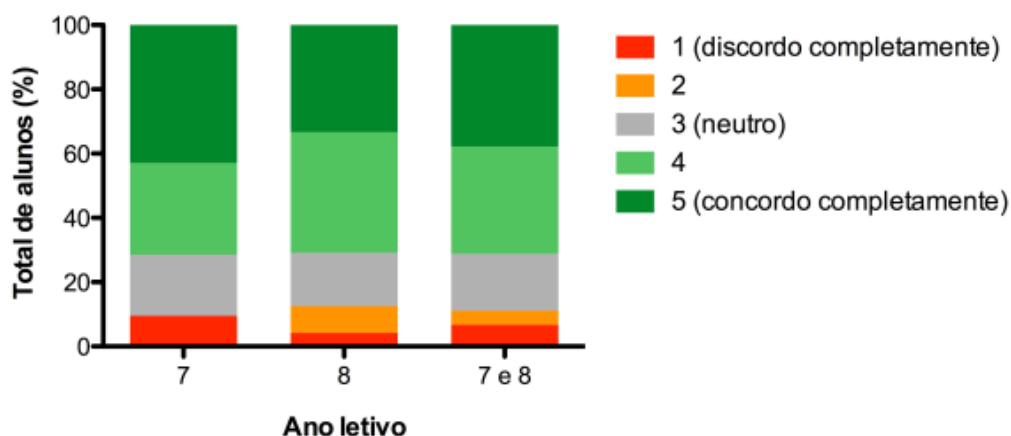


Figura 6. Frequência de Uso do Aplicativo

Na Figura 7, é possível notar que os usuários confirmam que o Jogo é realmente fácil de usar, pois 88,89% deles acham que outras pessoas aprenderiam rapidamente a utilizar o software.

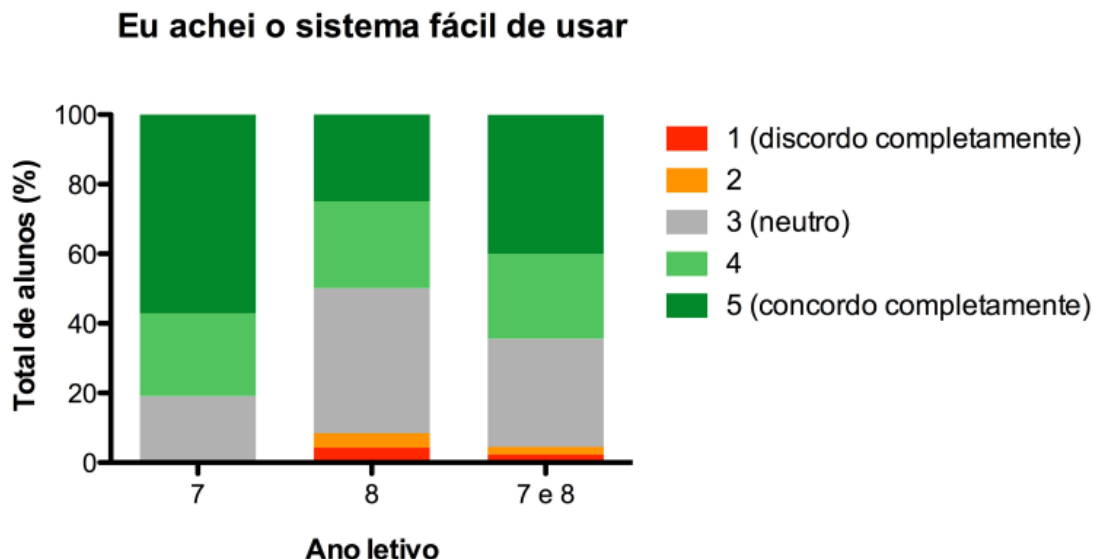


Figura 7. Facilidade de Uso do Aplicativo

Para as perguntas sobre complexidade da utilização foi observado que os alunos não acharam o sistema complexo para ser utilizado, pois somente 22,22% dos estudantes apontaram que o seu uso demanda uma certa complexidade. Foi percebido que o Jogo Educativo pode ser utilizado de forma autônoma pelos estudantes. A ausência da necessidade de conhecimentos técnicos prévios foi indicada por 60% dos alunos e que os usuários confirmam que o Jogo é realmente fácil de usar, pois 88,89% deles acham que outras pessoas aprenderiam a utilizá-lo rapidamente.

6 | CONCLUSÃO

Neste artigo foi apresentado o *MathQuiz* que surgiu como um trabalho de TCC da graduação em computação com o objetivo de ser um Jogo Educativo para o apoio no ensino da matemática para alunos do ensino fundamental.

A validação foi realizada com professores e alunos. O Jogo pode ser utilizado em celular ou *Tablet* e pode ser obtido gratuitamente.

Como trabalhos futuros para o *MathQuiz* foi proposto:

- Implementar modelo de competições em grupo;
- Desenvolver um Ranking da qualidade das respostas baseado em (Amancio and Dorneles 2017);
- Implementar um Cálculo de eficiência em respostas utilizando Lógica Fuzzy;
- Realizar um estudo com uma amostra maior e heterogênea de alunos e professores.

Os resultados da pesquisa mostram indícios de que o Jogo Educativo *MathQuiz* é adequado para o público-alvo e que é útil para apoiar o processo de ensino e

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, M., Sales, G. L., Rebouças Filho, P., and Medeiros, C. (2017). **Avaliação da presencialidade em um fórum Iv utilizando lógica fuzzy**. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), volume 28, page 1357.
- Amancio, L. and Dorneles, C. F. (2017). **Towards recency ranking in community question answering: A case study of stack overflow**. In Proceedings of the 23rd Brazillian Symposium on Multimedia and the Web, pages 173–180.
- Batista, S. C. F., Behar, P. A., and Passerino, L. M. (2011). **M-learnmat: Aplicação de um modelo pedagógico para atividades de m-learning em matemática**. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), volume 1.
- Botzer, G. and Yerushalmy, M. (2007). **Mobile application for mobile learning**. In Proceedings of IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2007), pages 7–9.
- Costa, B. C. G. (2010). **Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre estética e virtualização**. Revista Comunicação, Mídia e Consumo, 7(19).
- Cunha, E. B., da Silva, D. D. C., and Vasconcelos, C. R. (2017). **Enabling full interaction with the android system and applications through speech recognition**. In Proceedings of the 23rd Brazillian Symposium on Multimedia and the Web, pages 497–500.
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., Luisde-Marcos, Fernández-Sanz, L., Pagés, C., and Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). **Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes**. Computers and Education, 63:380–392.
- Fialho, N. N. (2008). **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. In Congresso nacional de educação, volume 6, pages 12298–12306.
- Koster, R. (2004). A theroy of fun. Paraglyph Press, New York, NY, USA.
- MARINHO, S. P. and Lobato, W. (2008). **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação**. Colóquio de Pesquisa em Educação, 6:1–9.
- Moran, J. M. (1997). **Como utilizar a internet na educação**. Ciência da informação, 26(2).
- Neto, J. F. B. and da Fonseca, F. d. S. (2013). **Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática**. RENOTE, 11(1).
- Panosso, M. G., Souza, S. R. d., and Haydu, V. B. (2015). Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação analítico-comportamental. Revista Brasileira de Psicologia escolar e educacional, 19(2):233–241.
- Pessoa, F. I. R., Araujo, A. L. S. O., Andrade, W., and Guerrero, D. (2017). **T-mind: um aplicativo gamificado para estímulo ao desenvolvimento de habilidades do pensamento computacional**. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), volume 28, page 645.
- Pressman, R. and Maxim, B. (2016). Engenharia de software: **uma abordagem profissional**. AMGH, Porto Alegre.
- Ramos, G., Lessa, L., and Cavalcanti, D. C. (2017). **Disease extermination: A digital educational game on vaccines, viruses and bacteria**. In Proceedings of the 23rd Brazillian Symposium on Multimedia and the Web, pages 417–420.
- Sena, D. M., de Oliveira, E. H. T., and de Carvalho, L. S. (2014). **Aplicativos móveis para o**

aprendizado de matemática. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), volume 25, page 174.

Souza, D., Trindade, G., Fernandes, P. S., and Bonifácio, B. (2017). **alfabetzar: Uma aplicação móvel com base na realidade aumentada como ferramenta de apoio no processo de alfabetização de portadores de síndrome de down.** In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), volume 28, page 897.

A MÍDIA COMO VERTENTE INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA

Sebastião Jacinto dos Santos

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Doutorado em Educação, Arte e História da
Cultura
São Paulo – SP

João Clemente de Souza Neto

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Doutorado em Educação, Arte e História da
Cultura
São Paulo – SP

Marcos Júlio Sergi

Universidade Santo Amaro – UNISA
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas
São Paulo – SP

RESUMO: Este Capítulo é resultado de estudos realizados na Base de Pesquisa Comunicação, Mídia e Sociedade na Universidade Santo Amaro e com continuidade de pesquisa na Universidade Presbiteriana Mackenzie na cidade de São Paulo. Apresentamos em forma de comunicação no I Colóquio Roland Barthes da UNISA. Objetiva analisar a necessidade de inclusão social do adolescente em Liberdade Assistida, tendo a mídia, com faces opostas que podem ser vistas como nocivas ou enriquecedoras desta aprendizagem. Os argumentos são amparados por especialistas da educação, mídia no contexto interdisciplinar: Freire (2013), Lenoir (2005), Martín-

Barbero (2006) entre outros, considerando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Apontamos a necessidade do desenvolvimento de ações educativas que leve o adolescente no seu processo ensino-aprendizagem a vivenciar valores humanos, tais como amor, respeito, responsabilidade, honestidade e ética, entre outros, que orientem para uma boa convivência no ambiente escolar, familiar e social e a influência das mídias sobre este processo. As ideias apontam para o fato de que, se por um lado as novas mídias aumentaram a capacidade de participação, manifestação e expressão dos cidadãos, por outro, gera certa dicotomia frente ao conhecimento ao relativizá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: adolescente, Liberdade Assistida, mídia, educação inclusiva.

ABSTRACT: This chapter is the result of studies conducted in the research Base de Pesquisa Comunicação, Mídia e Sociedade na Universidade Santo Amaro and with continuity of research at Universidade Presbiteriana Mackenzie in the city of São Paulo. We present in the form of communication in the I Colóquio Roland Barthes of UNISA. It aims to analyze the need for social inclusion of the adolescent in assisted freedom, with the media, with opposing faces that can be seen as harmful or enriching of this learning. The arguments are supported

by specialists in education, media in the interdisciplinary context: Freire (2013), Lenoir (2005), Martín-Barbero (2006) among others, considering the development of teaching and learning. We point out the need to develop educational actions that bring adolescents into their teaching-learning process to experience human values, such as love, respect, responsibility, honesty and ethics, among others, which guide for a good Coexistence in the school, family and social environment and the influence of media on this process. The ideas point to the fact that, if on the one hand the new media increased the capacity of participation, manifestation and expression of the citizens, on the other, it generates a certain dichotomy in relation to knowledge when relativize it.

KEYWORDS: adolescent, assisted freedom, media, inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

“[...] as provas da verdade, ou, melhor dizendo, da veracidade de uma informação são, igualmente, da ordem do imaginário, isto é, baseadas nas representações de um grupo social quanto ao que pode garantir o que é dito”.

(CHARAUDEAU, 2006, p. 55).

A sociedade atual continua a alimentar o “sonho” que sempre foi paradigma da espécie humana: ter uma vida tranquila e com qualidade, como fruto das novidades científicas e tecnológicas. Esta evolução possibilita cada vez mais a capacidade de acúmulo, regra básica do capitalismo que induz, em particular nos adolescentes, desejos de posses em larga escala.

Paradoxalmente, tal acúmulo tem aumentado na mesma sociedade a sensação de insegurança, tomada por uma paranoia de violência que alimenta às mídias. Neste sentido, a realidade social contemporânea é densa, ora compactada em termos de conhecimentos e informações, ora perdida no emaranhado de problemas sociais que se refletem na mídia, perfazendo um processo linear que poderíamos mapear da Grécia Antiga, com o surgimento do teatro grego aos nossos dias e com o drama das “tragédias modernas”. Nunca se teve tanta facilidade de conhecimento e de questionamento sobre as verdades. No entanto, longe de um conformismo, precisamos aceitar a condição de insatisfação da atualidade, pois se há insegurança frente às revoltas e desobediências dos adolescentes, tal situação não é atual. É natural que, ao abandonarmos as formas engessadas de conhecimento que se processaram no decorrer da história humana, se faça necessário assumir a nova condição proposta na atualidade: descrença no poder público, falta de autoridade das famílias e da escola no trato com a educação e formação do adolescente.

Nessa dualidade, os adolescentes em Liberdade Assistida, envolvidos por uma política de integração têm seus direitos garantidos conforme reformulação, consolidação e legitimação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A sociedade assume o papel de cobrança do controle social e reivindica do poder público, transparência nas políticas de garantia de direito a todos os brasileiros. Consequentemente essa cobrança, propicia uma conscientização da responsabilidade dos jovens cidadãos, defendendo-os de constrangimentos vexatórios por serem considerados incapazes de aferir reais critérios de julgamento e cobra um controle que descaracteriza sua identidade, apontando-o como uma pessoa imatura ou incapaz de assumir compromissos e responsabilidades sociais sem o amparo dos adultos.

Ao verificar documentos que regem sobre os direitos do adolescente, encontramos justificativas para a restrição do papel da mídia na atualidade, uma vez que vivemos em uma sociedade desequilibrada, marcada por forte crise de corrupção, má educação e saúde sem qualidade.

Esses mesmos adolescentes enfrentam a falta de compreensão e amor não só em casa, mas também na escola e na sociedade em geral. As aspirações deles se respaldam na busca por um lugar sem tanto controle, com um viés de liberdade que segundo eles será proporcionado pelas mídias, em especial a internet.

Embora reconhecida como elemento fundamental no processo de educação do adolescente brasileiro, às mídias são instrumentos de domínio da realidade social, entrelaçando-se com a representação de papéis que antes eram atribuídos somente ao ambiente escolar. Desta forma, às mídias apresentam-se de forma fantástica e servem como elo entre o mundo real e imaginário de seus consumidores. E os mesmos são afetados por um gerenciamento e manipulação da forma de interpretar o mundo que nem sempre representa a realidade do adolescente. Este passa então a admirar e copiar, no caso da televisão, os(as) apresentadores(as) dos programas infanto-juvenis.

Os desenhos animados também têm grande aceitação nesse meio, no qual são utilizados alguns chavões como referência de estilo e moda. Quase sempre a dinâmica desses desenhos foge dos padrões estéticos, desembocando em palavrões ou comportamentos negativos que nada têm a acrescentar na formação desses adolescentes.

No caso dos adolescentes em Liberdade Assistida, pouca informação tem alimentado seu imaginário na “leitura” de mundo, já que às mídias apresentam um discurso limitado, no que se refere ao que pode ser veiculado como informação que os modifiquem socialmente.

A educação do adolescente em Liberdade Assistida atendido pela Pastoral do Menor da Arquidiocese de Natal/RN, parte dos pressupostos de uma sociedade em constante transformação, seja por questões regionais, como no caso do Nordeste, ou de uma realidade mais abrangente, como ocorre no resto do país (ABRAMO, 2005). A Pastoral do Menor é um serviço social da Igreja Católica, instituído pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil dentro da perspectiva da Pastoral Social.

Desta forma, os projetos educativos têm sido uma saída que justifica a inserção das mídias no mundo dos adolescentes, assumindo um tom de prestação de serviço

à comunidade envolvida na garantia de medidas socioeducativas. Dentre esses projetos, a Pastoral do Menor tem realizado um trabalho fundamental nesse processo de formação.

Por isso, o educador social ao trabalhar com este público, deve acreditar na necessidade de um trabalho educativo com base em valores humanos, tais como amor, respeito, responsabilidade, honestidade, ética, entre outros, que orientem para uma boa convivência no ambiente escolar, familiar, social e a influência das mídias sobre este processo. Mas a mídia apresenta-se por outro lado, com faces opostas, asquais podem ser vistas como nocivas ou enriquecedoras desta aprendizagem. Neste sentido, a sociedade atual marcada pela desigualdade social, acaba por alimentar os conflitos, a violência e a delinquência juvenil. A solução dos conflitos pode estar em uma educação inclusiva, que se utilize da mídia como ferramenta de educação e sensibilização desta realidade social.

2 | IDENTIDADE DO ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 2 (ECA, 2012, p. 31) define que a adolescência abrange a todos com 12 à 18 anos de idade. A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia das Nações Unidas (Carta Magna para as crianças de todo o mundo) em 20 de novembro de 1989 define em seu Art.1 que “Para efeitos da presente convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (ECA, 2012, p. 159). Não há neste documento uma diferença que separa inicialmente, os estágios: criança, adolescente e jovem. De modo que em algumas leituras da bibliografia citada poderemos está falando a partir de um referencial de uma mesma idade.

Antes de qualquer definição que esteja amparada pelos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, priorizamos aqui, o fato de que, como tal, sendo cidadãos de direito, têm suas identidades marcadamente justificadas, por uma formação histórico-cultural própria deste país. Neste sentido, a Pastoral do Menor se guia pelas concepções da lógica da Pastoral Social, a qual acredita que: “Para desvendar o rosto das “multidões cansadas e abatidas” é necessário buscar as causas da pobreza e da exclusão social” (CNBB, 2003, p. 12).

A Pastoral do Menor constitui-se pela lógica da “educação não formal”. Neste propósito, a educação não formal se desenvolve usualmente fora do ambiente escolar, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusão social. As ações desenvolvidas são analisadas destacando-se os sujeitos que atuam como educadores nos projetos - aqui denominados como Educadores Sociais (GOHN, 2010). Esta prática, de educação não formal, auxilia na construção de novas formas

de ver a realidade, já que o adolescente em Liberdade Assistida é tratado como um ser humano com sua identidade arranhada, marcada por um desvio social. “O **desvio social** centra-se no problema de condutas: alcoolismo, drogadição, violência e várias outras formas de escapismos sociais são apresentados como **juvenis**” (GRACIANI, 2009, p. 107).

O adolescente ao praticar crimes violentos e delitos contra a propriedade, deixa a população insegura. Com os programas sociais e as políticas públicas em favor deste público, cria-se uma esfera social direcionada às questões da delinquência juvenil (LASSANCE, 2005). Neste caso, podemos encontrar muitas teorias em favor dos adolescentes infratores; porém, o modo como a população vê esse público não se contextualiza mais como uma visão de coitadinhos, pobres, limitados, mas como aqueles dignos de penas que não sejam brandas conforme seus delitos.

Os adolescentes buscam a todo custo, corresponder a sua necessidade de consumo, mesmo que para isso seja necessário praticar pequenos delitos como roubos ou assaltos. Para a população resta acompanhar assustada, às ocorrências narradas pelas mídias. Tais narrativas criam uma sensação de insegurança, não restrita mais na zona central da cidade, mas alastrando-se também pela periferia. Essa paranoia de insegurança que atingiu as áreas periféricas da cidade, apresentam mais claramente as diferenças culturais e sociais, processando-se em diferentes formas indenitárias.

A identidade desta população tem sido apresentada com o *slogan de* “suburbanos ou periféricos”. Com este tratamento, foram esquecidos no raciocínio das políticas públicas do Governo Federal, que na tentativa de mudar o discurso social, tem suprimido do contexto político, palavras negativas como: pobres ou excluídos para retratá-los como minorias. Tentando alterar essas identidades, o Governo Federal tem, neste caso, investido em programas, como por exemplo, o Programa Bolsa Família, criado no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que foi destaque como a principal ação do governo federal para redução da miséria. Atende atualmente mais de 13 milhões de famílias com renda per capita inferior a R\$ 140 por mês ou que tenham em sua composição gestantes, crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos e com a finalidade de eliminar a miséria do país.

Assim, o Brasil vem criando uma ordem social que se pauta por um sentimento de pertença mundial, almejando alcançar uma economia de primeiro mundo. “Esta memória lhe possibilita, por um lado, estabelecer uma ponte entre o presente e o passado, o que o legitima na história de um Brasil sem rupturas e violência” (ORTIZ, 2006, p. 124). Neste sentido, Bauman nos adverte que: “Todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade. Cada sociedade, porém, gera fantasias elaboradas segundo sua própria medida – segundo a medida do tipo de ordem social que se esforça em ser” (1998, p. 52).

Nesta configuração da identidade social brasileira, segue-se a da reconfiguração da identidade do adolescente e sua participação na sociedade, implicando gastos econômicos por gerar custos para o serviço público no que se aplica a saúde, justiça

e educação especial. Tudo banhado por uma realidade educacional que requer um intenso diálogo interdisciplinar com o estético, pois “o signo estético confirma no homem traços essenciais como o refinamento dos sentimentos, o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a atenção para com o outro, a percepção da complexidade do mundo e dos seres” (BASEIO; CUNHA, 2015, p. 113).

É necessário gerar nestes adolescentes o sentimento de humanidade a partir de uma leveza estética do cuidar e ser cuidado, pois em geral, os adolescentes infratores vivem dentro de um sistema de cuidado que tem gerado certa desconfiança, já que os atos praticados por eles afetam diretamente toda a população. Essa, não acredita que haja eficiência nas medidas socioeducativas impostas aos mesmos. Estas formas de intervenção apenas contornam, ajudando e mantendo a comunidade, por certo tempo, a salvo da delinquência desses jovens.

3 | ÀS MÍDIAS E A EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA.

Se a educação se destina a ordenar e regular o preparo do ser humano para agir como cidadão consciente, por outro lado, as ameaças engendradas pelo poder científico-tecnológico crescem num “vácuo ético”, que condiciona uma memória coletiva. “A memória coletiva é da ordem da vivência, a memória nacional se refere a uma história que transcende os sujeitos e não se concretiza imediatamente no seu cotidiano” (ORTIZ, 2006, p. 135).

Portanto, os projetos políticos-pedagógicos devem incorporar uma dimensão ética, de conexão de saberes, valores, atitudes, técnicas e comportamentos que favoreçam à participação pública efetiva nas tomadas de decisão do sujeito coletivo, histórico e socialmente consciente de sua nacionalidade; tarefa monumental outorgada à educação. No entanto, não se pode delegar toda autoridade de formação e informação do adolescente à mídia, como se esta fosse a professora moderna, pois:

Do mesmo modo, por maior que seja a influência dos meios de comunicação sobre a opinião pública, ao exercer positivamente seu direito de denúncia social, nenhum educador imagina transferir à mídia a responsabilidade pelo estabelecimento de valores éticos para a formação de crianças e adolescentes (São Paulo, 2010, p. 115).

É importante desenvolver a responsabilidade e controle locais sobre as atividades de conscientização, exigindo o direito à informação, estabelecendo-se redes e atividades de cooperação em nível regional e nacional, fortalecendo os códigos de conduta e diretrizes da comunidade midiática. Esta interlocução de trocas de relações plugadas, “é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem hoje é que a tecnologia facilita a viabilização prática desse

ideal” (São Paulo, 2010, p. 11).

No que concerne como finalidade educativa da atuação da Pastoral do Menor e seu papel na formação do adolescente em Liberdade Assistida: a ideologia midiática enquanto pensamento se aproxima da narrativa deste adolescente, que vê na escola uma forma de ordem ultrapassada. Em sua maioria, verifica que a sala de aula é ambiente onde constantemente se propaga a lógica do controle, uma cultura do limite que não estão dispostos a enfrentar diariamente, pois a escola se apresenta como uma instituição antiquada, ou porque os conhecimentos que ali se aplicam, não correspondem em sua grande maioria, a seus anseios. Neste caso, compartilhamos com Celani seu posicionamento de que:

Enquanto o mundo se move em velocidade supersônica, a escola em muitos casos, ainda está caminhando na velocidade do carro de boi. O mundo atual tornou-se menor, mais compactado, em decorrência dos avanços nos meios de comunicações e das práticas globalizantes, enquanto a escola, voltada para o passado, guiando-se pelos velhos mapas, patina na incerteza causada pelo próprio desenvolvimento da ciência, eu, de certo modo, solapa as exigências de uma base segura de conhecimento tanto para os professores quanto para os alunos. O que é certo? O que é verdadeiro? Perguntam-se todos (CELANI, 2004, p. 41).

Tal verdade se torna mais afinada quando se coloca em evidência o apoderamento das ferramentas como internet e o forte consumismo dos aparelhos celulares pelos adolescentes na sala de aula. Os atrativos de aprendizagem para os adolescentes não são mais os mapas empoeirados, as carteiras riscadas, quebradas, jogadas, arrumadas de qualquer forma, desordenadas. Os livros e materiais didáticos são mais limitados que um simples dispositivo ou site que está em suas mãos gerando um impacto de confronto entre o que o professor ensina e a empatia do aluno.

Outro grande desafio está na ordem da colaboração dos pais na educação dos filhos, pois “para muitos pais, pouco importa se o profissional da educação vai ou não avançar por outros caminhos que não seja o da mera obrigatoriedade da leitura, vista apenas como mero *start* para a difusão de outros campos do saber;” (BRANDÃO, 2014, p. 18). Estes pais não têm tempo a perder e o interesse é que os filhos não incorram aos mesmos erros que eles cometeram no passado. Se a aprendizagem “vai adentrar no campo da interdisciplinaridade, alargando o horizonte propiciado não só pela leitura, como também pelo diálogo estabelecido, a partir dela, entre vários conhecimentos” (BRANDÃO, p. 18), pouco importa, pois os adolescentes estão ficando surdos: não escutam mais seus mestres, preferem escutar os vídeos do *YouTube*, site de vídeos idealizados por dois jovens no interior de uma garagem na cidade de São Francisco na Califórnia/EU e mais tarde vendido por uma quantia de US\$ 1,65 bilhões para o Google. Consequentemente, também não escrevem mais nos cadernos; preferem zapear no *WhatsApp* compartilhando mensagens, dedicando atenção vigiada aos educadores. No entanto, a luta para descobrir quem são os culpados pela má qualidade da educação já foi iniciada.

Estamos na emergência da caça às bruxas que impedem os entrelaçamentos de uma aprendizagem de cunho interdisciplinar significativa. Não é de se estranhar que ao tentar sacrificar uma bruxa que cria tais entraves, descobrimos que há bem mais. Há vampiros que sugam as verbas, magos com ideias mirabolantes a fantasiar uma educação para além das relações humanas; por que não dizer dos visionários que no ocultismo de suas bolas de cristais lançam a sorte para ver quem leva o prêmio dos melhores do ano em projetos de educação. O certo é que, atualmente no Brasil se anuncia a “crise da educação” e qualquer indivíduo tem se achado no direito de jogar os trabalhos dos professores ou de opinarem sobre esse ou aquele tema a ser trabalhado em sala de aula. Uma confusão ideológica se estabelece na tentativa de se identificar os especialistas em educação.

Não se trata ainda, de premiar os melhores, criando assim os mercenários da educação e “não se trata aqui nem de questionar o saber, nem de interrogar os processos de aprendizagem do aluno, mas, para um ser humano, de se inclinar sobre sua experiência humana e sobre as maneiras como as coisas se apresentam através de uma tal experiência” (LENOIR, 2006). Vivemos assim, uma crise que é fruto de um conflito de época justificada por uma má preparação dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o fácil acesso às informações nas redes abertas e internet, “ou seja, enquanto alguns jovens utilizam as TIC de forma consciente, outros ainda fazem uso muito limitado dos recursos, o que pode ocasionar futuramente, uma exclusão na educação, emprego e participação social” (FANTAUZZI, 2015, p. 47). O silêncio dos educadores e falta de orientação consistente gera um fosso, levando os adolescentes a certo conflito de obediência sobre aquilo que são orientados a estudar e o que realmente desejam estudar.

Na contramão do saber, a filosofia contemporânea tratou de anunciar a crise do conhecimento em suas várias instâncias, anunciou a morte de Deus e foi um escândalo para o cristianismo, mas pouco a pouco essa ideia foi ficando para trás, pois a sociedade de consumo se encarregou de massagear o ego das massas endeusando um novo padrão de ser, interligado ao processo de salvação do indivíduo que reza na cartilha do mercado de consumo (SODRÉ, 2002).

A própria ciência tem demonstrado sua ineficiência, pois a exuberância que nos levou a acreditar que ela resolveria todas as dúvidas e todos os problemas da humanidade não se confirmou (pelo menos no momento). Aprendemos a dominar conhecimentos que até então só os peritos e especialistas detinham. O que era dado como certo, segue por uma lógica que se não banalizada, marca o fim de uma humanidade espiritualizada e de acordo com Lyotard:

Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso (LYOTARD, 2013, p. 4).

Se a escola é responsável pela educação do adolescente, deve trabalhar com objetivos e meios que ajudem a formar neste uma lógica e uma percepção capaz de levá-lo a participar na construção de uma sociedade que produza e utilize as tecnologias de forma mais crítica e democrática, já que nas entidades sociais (como no caso da Pastoral do Menor), o adolescente se sente mais liberal por sair da lógica do controle. No entanto, percebemos que há entre estes adolescentes, uma forma enganosa de pensar a realidade, acreditando os mal-intencionados, que necessariamente não deveria coabitar na relação entre professor e aluno o confronto entre a mídia e o que pode ou não pode ter utilidade como ferramenta de estudo a ser usada em sala de aula.

Não caberia no processo de ensino aprendizagem uma fuga da realidade menosprezando a cultural popular destes adolescentes, já que a escola deveria traduzir a sua realidade social. Por isso, como “a cultura popular se manifesta através de formas próprias de comunicação, de geração em geração, em harmonia com seu próprio meio” (REZENDE, 1989, p. 83). Igualmente acontece com o adolescente infrator que acabar por desenvolver sua maneira própria de se comunicar em seu ambiente de atuação. Assim, “a tevê corta esses liames e ao fazê-lo altera, na sua essência, estas manifestações e as devolve transfigurando em formas estratificadas de uma falsa erudição urbana” (REZENDE, 1989, p. 83).

Embora não possamos negar a forte ligação do mundo do adolescente em contrapartida à realidade do fazer televisivo, seu consumo cultural se aperfeiçoa a um discurso que perpassa desde os pequenos gingos ao mundo mágico dos desenhos animados, mas esbarra definitivamente no desconhecimento crítico da finalidade que está por trás de cada atração.

Neste sentido, desponta o desfiguramento cultural que ocorre na mudança do que era dado como certo e inquestionável no mundo imaginário e em todas as instâncias culturais, acarretando um falso engano de uma transfiguração que é devolvida a esses adolescentes em forma de encantos, de sonhos que os levam a fantasiar um mundo ideal. Não obstante, como descreve Rezende anteriormente, a “falsa erudição urbana” vem se desenvolvendo em uma cultura da violência. Embora não sendo nossa finalidade aqui, analisar com profundidade alguns programas televisivos, percebe-se que os desenhos e personagens heroicos estão mais violentos, defensivos, com uma liberdade discursiva mais abrangente, com forte apelo ao consumismo, palavrões e obscenidades, antecipando no imaginário e na maturidade do adolescente, questões que eram de um contexto posterior. No cardápio estão programas como “os Simpsons” (criada pelo autor Matt Groening), com uma crítica forte ao sistema social norte-americano, respingando em nossa sociedade, alimentando a imagem de personagens estereótipos de uma sociedade que se baseia em situações decadentes, mais que a tevê acredita se encarregar de expurgar. A mesma sujeira prossegue em “Uma Família da Pesada”, série de desenho animado cujo título em inglês “família Guy” apareceu

pela primeira vez como um trabalho demonstrativo que MacFarlane apresentou para a Fox em 15 de maio de 1998 – se destaca por tratar de forma sarcástica de toda uma cultura norte-americana, que antecipa ao adolescente uma identidade representativa daquilo que é dado como conflito em sua realidade social.

Percebe-se na missão de educar o adolescente brasileiro que, “a escola não tem reconhecido a televisão como um meio didático” conforme nos afirma Rezende (1989, p. 85), levando-nos a crer que não basta assistir os programas televisivos, mas interpretar o cerne de sentidos que se apresentam em sua maioria, velado de sentido, cujos conteúdos, negligenciam a lógica de convivência social, que impõem um consumismo desenfreado de ideias.

Neste jogo de poder entre mídia e telespectador, os riscos são: por um lado, o esvaziamento de importância e sentido dos que ensinam, atribuindo às mídias tal finalidade e por outro lado, a crença de que tudo é educativo, gerando uma massificação de supostos ecléticos, esvaziados mentalmente, incapazes de uma consciência histórica de sua própria identidade pessoal. Por isso, precisamos superar as crenças mágicas atribuídas à mídia. Esta “superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE, 2013, p. 141).

Neste encontro extasiado das relações midiáticas, não podemos esquecer o cerne cultural educador-educando. Conforme nos adverte Freire, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Ibidem, 2013, p. 89). Deve ser um pensar livre, imbuído de questionamento associado à realidade “que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade” (Ibidem, 2013, p. 90). Esta realidade se configura a partir das experiências de vida que se processa diariamente.

Portanto, esta relação não se pulveriza na subjetividade, mas numa relação de complemento, onde o adolescente, mesmo que em um processo lento, vai se percebendo em sua identidade pessoal. No entanto, conforme Silva (2000, p. 228), “a identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva e tal como toda a realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade”. Essa relação de formação se estende da família à escola e conseqüentemente à sociedade. Neste sentido “a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (SILVA, 2000, p. 228).

4 | A IMAGEM A SER ENSINA PELA MÍDIA

Embora a mídia seja vista em sua forma nociva, como causa de danos negativos na formação do adolescente, há a necessidade da criação de uma educação que os prepare a ser um sujeito crítico. É necessário a criação de um sistema onde os adolescentes possam desenvolver uma compreensão crítica da realidade, sugerida

pelo pedagogo Freire (1992) como uma “Pedagogia da Comunicação”. Esta seria fruto de um “diálogo”, que em nosso ver prepararia o adolescente a “falar o mundo”, “dizer o mundo” e o novo conteúdo seria o “comunicar” e se objetivando como um novo conteúdo pragmático na educação. A imagem a ensinar seria aquela que ativaria todos os sentidos, levando o adolescente à experiência do mundo.

Percebemos com clareza, que na maioria das vezes, o processo de educação das crianças, adolescentes e jovens segue por uma ótica perceptivelmente estranha a realidade dos mesmos. Buscamos uma forma satisfatoriamente plausível e eficiente de domesticá-los com nossa estranha mania de educar, fruto de uma ultrapassada sensação de controle e transformação social. Esquecemos seus gostos, sentimentos e o de fundamental importância: autonomia que os tornem capazes de decidir os gostos e desejos que anseia em sua terna juventude.

Estas vertentes de educação que perpassa a perspectiva formal, preparando o adolescente ao exercício crítico destas novas ferramentas e percepção de sua utilidade ou deformação, condicionam os espaços de educação formal e informal à busca de novos posicionamentos. As máquinas tornam-se obsoletas e na mesma proporção os seres humanos estão a cada dia entrando nesta mesma dinâmica. As facilitações científicas e tecnológicas não podem ser a formulação mirabolante a matar os sonhos utópicos da subjetividade humana.

Todas as tentativas de resgate de uma possível formação para o processo de amadurecimento consciente de uma mentalidade do adolescente exigem do educador social um comprometimento radical, capaz de compreender o processo de delegar, consciente do outro como um ser de liberdade, em crescimento, aprendiz de uma formação intelectual e neste sentido, “o radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em **círculos de segurança**, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (FREIRE, 2013, p. 37).

Neste sentido, não é papel só do adolescente em transformar sua realidade, mas também é papel da família, do Estado e do educador social que, impreterivelmente, deve conhecer a fundo a sua finalidade de educador e consciente de sua realidade de agente libertador da realidade. Em sua missão “não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, do qual resulta o crescente saber de ambos” (Ibidem, 2013, p. 37), antes interage aberto ao encontro e a alegria.

Na prática, tendemos ao constante processo de esquecimento da nossa condição humana, que recai sob um estranho pensamento de uma exígua repetição da condição do outro como desumanizado. Isso nos leva a assumir uma linguagem depreciativa do adolescente como pequenos marginais com o repetido engano da dimensão formativa. “O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (Ibidem, 2013, p. 39). Isso se dá principalmente

por sua condição de ser em processo de crescimento, que ainda não galgou uma conscientização de sua inconclusão formativa, levando os educadores sociais a uma responsabilidade de preservação de seus direitos. Como tal, dificilmente seria fadado a uma existência de aceitação social, se sua ação inibe e causa distanciamento da população, seja por desinformação ou por via de regras, de uma lei que proporciona uma pena insuficiente.

Na “assistência presença”, do educador social, o adolescente em Liberdade Assistida é orientado a algumas atividades apreciativas de sua realidade, desenvolve atividades artísticas com o intuito de ir percebendo sua construção pessoal, averiguando suas “histórias de vida”, afinando os pontos que os torna moralmente éticos. Este é convidado a exercitar a educação do olhar, já que as “imagens” de sua existência são rejeitadas. “Para que a imagem reapareça à consciência, ela precisa inserir-se no corpo; a imagem psicológica, consciente, é uma encarnação no corpo e em seus mecanismos motores da lembrança pura, inativa, não-percebida, que existe no inconsciente” (SARTRE, 2011, p. 49). Neste trabalho de aprimoramento de resgate de suas lembranças, que vai da “promoção da ingenuidade à criticidade, não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2011, p. 34). Neste preambulo, a mídia tem muito a contribuir positivamente ou negativamente.

Neste sentido, conforme os dizeres de Paulo Freire, a essência de todo o trabalho do educador social, que estamos considerando até aqui e o valor estético que torna os seres humanos capazes de vivenciarem em suas histórias de vida o que é de mais belo: o encanto pela vida que se faz arte e memória a partir de “imagens signos” (Sartre, 2011). São imagens da vida, postulado necessário a uma retomada que tinha se partido com o delito e dívida com a sociedade. “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 2011, p. 44), contribuindo assim, para a delinquência em alguns casos e impedindo a ressocialização a partir do momento que banalizamos processo educativo do adolescente.

Assim, o educador social não se recursará em conhecer profundamente o adolescente e sua história de vida. Impor limites, quando necessários, na perfeita sintonia do encontro, do diálogo, resgatando os mais diversos instrumentos de colaboração para o processo de formação e conscientização do adolescente em Liberdade Assistida, com sua identidade pessoal estagnada com o delito.

5 | AS MÍDIAS DIGITAIS COMO INTERAÇÕES

A mídia constitui-se numa escola paralela, que ensina nas entrelinhas, sem que despertemos para essa ampla realidade. Notadamente, ela chega a construir um discurso que vai de encontro à realidade da escola. O adolescente recebe essas mensagens como forma substancial de verdade e as assume como verídicas com

pouco ou nenhum questionamento crítico.

O educando, em geral, não conhece esse gênero de questões referente à organização do currículo pedagógico, menosprezando tudo que faz parte das entrelinhas de um currículo oculto. Momentos de recreio, diversão, brincadeiras ou outras formas de entretenimento não têm para o adolescente, ligação com a aprendizagem. Ele vê que as informações e entretenimentos da mídia nada pretendem e se dissocia do ambiente escolar.

Trazendo a discussão para os conceitos de interações difundidos pelas mídias digitais atualmente, deparamo-nos com diferentes estratégias enunciativas: primeiro, as relações entre os campos sociais e o campo midiático se destacam particularmente, pelos processos crescentes que vêm ocorrendo com a midiaticização das instituições, ou seja, a subordinação de suas ações e agenda a processos de produção que são tomados como empréstimo e difundidos enquanto valores sociais a serem incorporados e seguidos no trabalho com os adolescentes. Em segundo lugar, a criatividade que é partilhada nas redes sociais. “Outros bons exemplos da criatividade estética popular na cidade, são os grafites ou pichações, as decorações de ônibus, o arranjo das fachadas, os cartuns e até a cenografia das vitrines de armazéns populares” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 278).

No campo da produção de discursos midiáticos há ainda discussões outras, também instigantes. Além do discurso presente nos conteúdos, está também o discurso da forma. “A grande maioria da programação da mídia eletrônica e de suas narrativas são fundamentadas nessa homogeneização voltada para a estética da padronização” (ESCUDERO, 2014, p. 125).

Nacionalmente, temos percebido que a mídia televisiva, ao divulgar as tentativas acertadas de educação dos adolescentes, vem mapeando formas sociais de trabalho que aponta o resgate significativo dos processos educativos atribuídos às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos do norte ao sul do Brasil. Neste ínterim, é delicioso saber que nos acertos e desacertos dos processos midiáticos há muitas formas educativas direcionadas aos adolescentes, mas, o grande risco e dor é percebermos que essas mesmas mídias que educam, está a serviço de “uma sociedade estruturalmente doente, em muitos sentidos e que é cruelmente excludente e suicida, priorizando o lucro e não a vida” (CHIERA, 2008, p. 23). Na realidade do adolescente brasileiro cabe aprofundar a descoberta de si, do outro e do mundo, sem contrariar a realidade humana. “É a nova luta ecológica: a ecologia humana!” (CHIERA, 2008, p.25).

Corroborando de certo modo para a educação do adolescente, as consequências dos processos midiáticos geram um questionamento: como canalizar as buscas individuais por conhecimento, qualquer que seja ele, para a construção de um saber coletivo para o bem comum, onde também se possam explorar as possibilidades de inovação midiática?

Se o nascimento das novas mídias aumentou a capacidade de participação,

manifestação e expressão dos cidadãos, por outro lado, gerou certa dicotomia frente ao conhecimento, ao relativizá-lo. A Internet atingiu uma formidável expansão como instrumento de comunicação e informação, capaz de ligar os indivíduos do mundo inteiro em torno de temas tão variados como a filosofia, as artes, a política ou o cotidiano das pessoas e sua busca identitária. De acordo com o que propõe os estudiosos da história cultural, as identidades também são constituídas pelas memórias das pessoas anônimas, como no caso do adolescente Liberdade Assistida. Afinal, a história da identidade individual sempre é escrita através das histórias das identidades coletivas que se cruzam nos acontecimentos sociais. Além disso, pode reforçar laços sociais já existentes, facilitando a manutenção do contato entre pessoas que estão geograficamente distantes e pode ser um laboratório de experimentação do adolescente em abordagem interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Perseu Abramo. 2005.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Tradução de Ana M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.
- BASEIO, M. A. F.; CUNHA, M. Z. Fios do imaginário na trama literária: um estudo interdisciplinar sobre o perspectivismo amazônico¹⁹. In: **Diálogos Interdisciplinares**: novos olhares nas ciências humanas. BRANDÃO, A. J. S. (Org.) Embu-Guaçu, SP: Lumen et Virtus, 2015.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRANDÃO, A. J. S. **Apontamentos Imagético-Interdisciplinares**: as artes iconológicas, pictográfica e literária. Embu-Guaçu, SP: Lumen et Virtus, 2014.
- CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- CHIERA, R.. **Presença**: contribuições para uma educação de inclusão. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2008.
- CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **O que é pastoral social?** São Paulo: 4ª edição, Edições Loyola, 2003.
- ESCUADERO, A. **Espelhos midiáticos**: uma reflexão sobre projeções e identificações através de técnicas e narrativas. Lumen et Virtus, v. v, p. 118-129, 2014.
- ECA (**Estatuto da Criança e do Adolescente**). São Paulo: Gráfica Paulus, 2012.
- FANTAUZZI, E. O professor universitário e as TIC como grandes aliadas na construção de uma leitura midiática dos alunos. In: SANTOS, Marcelo; SERGL, Marcos Júlio; SILVA, Lourdes (Orgs.). **Comunicação, mídia e sociedade**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e

Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. rev. e atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, M. E. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 6 ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2009.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo. 2005. p. 73 – 86.

LENOIR, Y. **Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas**. Revista E-Curriculum, São Paulo: v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005, disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 07/06/2014.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 15ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ORTIZ, R. Estado, cultura popular e identidade nacional. In: **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RESENDE, A. L. M. **A tevê e a criança que te vê**. (Ana Lúcia Magela de Rezende e Nauro Borges de Rezende) – São Paulo: Cortez, 1989.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SARTRE, J. **A imaginação**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRÉ, M. **Antropológica do Espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO VISUAL: DESENVOLVIMENTO GRÁFICO DE FASCÍCULOS COM CONTEÚDO DIDÁTICO

Caroline de Cerqueira Medeiros

PUC-Goiás, Escola de Artes e Arquitetura
Goiânia - GO

Fabiola Arantes de Moraes

PUC-Goiás, Escola de Artes e Arquitetura
Goiânia - GO

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo o estudo sobre comunicação visual, sua importância na sociedade, e como transmitir o conteúdo de forma eficaz. Para isso, houve um estudo sobre a percepção visual, como ela acontece e porque é tão importante para a interação com meios de comunicação. Foram pesquisados quais aspectos da educação artística eram indispensáveis para a educação do olhar e de que forma esses elementos poderiam convergir para um produto de design, levando em conta a realidade de professores brasileiros. Foi então elaborada uma ferramenta que auxiliasse o professor a introduzir o conteúdo da percepção visual a crianças em fase de alfabetização, através de tecnologias gráficas variadas (sendo uma delas o *pop-up*), usando as obras clássicas da história da arte como suporte.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Arte, Design, Papel, Pop-up

ABSTRACT: This paper shall examine the subject of visual communication, its importance for society and how to teach it in an effective way. The topic of visual perception was addressed, analyzing how it is developed and why is it so important for the interaction with visual medias. The research investigated which aspects of education in arts were indispensable in teaching how to perceive and in which way these elements could converge to a design product, observing the reality of Brazilian teachers. Additionally, the text describes the development of a tool to assist the teacher in introducing the visual content to children who are learning to read and write, through varied graphic technologies (*pop-up* being one of them), using classic art works as a support.

KEYWORDS: Education, Art, Design, Paper, Pop-up

1 | INTRODUÇÃO

Os processos de comunicação contemporâneos exigem uma compreensão mais abrangente sobre as imagens e a forma como são construídos os sentidos presentes na composição de uma pintura, filme, fotografia jornalística ou publicitária e posts em redes sociais. Grande parte da informação que consumimos hoje está embutida em imagens e

o crescimento da internet, assim como a capacidade de difundir informações de forma mais rápida e para um grande número de pessoas, criou um grande excesso dessas imagens que são onipresentes em nossas vidas. A capacidade de decodificar a imagem precisa ser mais difundida para além dos muros das faculdades de comunicação, arte e design, entrando dentro das escolas de uma forma eficiente.

Pensando nesse panorama, o presente trabalho busca apresentar um material elaborado para professores e arte-educadores de escola pública ou privada, com o intuito de facilitar uma abordagem ao assunto da Percepção Visual e composição de imagem, tão presente em escolas que tem a estética como seu ofício. O material é direcionado para professores da educação infantil e começo do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Educação Artística, que ensinam crianças em fase de alfabetização (entre 4 e 6 anos), de uma forma lúdica e interessante, misturando os conhecimentos de arte e design em um só produto.

Será discutido o porquê de uma educação visual em um contexto educacional de base, tendo como alicerce Donis A. Dondis e Rudolph Arnheim, nomes importantes no estudo da sintaxe e percepção visual. A pequena presença (ou ausência) de conteúdos artísticos e visuais dentro das escolas deixa grandes lacunas no ensino contemporâneo, no que tange o exercício do olhar para a compreensão das imagens que nos rodeiam.

O produto elaborado se baseia na fase de leitura da obra de arte, destacada por Ana Mae Barbosa na Proposta Triangular, que viu a importância do ensino de arte nas escolas de uma forma contextualizada e acessível para o aluno e também a importância da sensibilização de professores e alunos para a criatividade e o trabalho manual.

A última parte do artigo se dedica ao detalhamento do produto, especificações técnicas, layout e imagens que mostram o modelo finalizado.

2 | POR QUE EDUCAÇÃO VISUAL?

Uma das primeiras experiências do ser humano ocorre através da visão. A capacidade de enxergar com os olhos é uma habilidade característica da espécie, primitiva. A criança antes de começar a falar, vê, imita é instigada e repelida pelo espaço físico. O indivíduo, antes de começar a falar, já consome arte e design através dos produtos que usa, do que assiste na televisão, no tablet, entre outros meios de comunicação. Nós organizamos nossas necessidades e prazeres baseados no que vemos. A capacidade de ver é tão natural e facilmente aceita, que normalmente nem nos damos conta que, assim como qualquer outro sentido, a visão, o olhar, podem ser exercitados a nosso favor. (DONDIS, 1997)

Grande parte das nossas habilidades foram aprendidas através da imitação, daquilo que o homem vê ao seu redor. Dondis cita a chegada do homem na lua como um exemplo de que o homem tem preferência pela informação visual pictórica. As

pessoas da época preferiram acompanhar o acontecimento pela televisão, por mais bem escrita que a reportagem de um jornal fosse. Se na década de 60, a imagem que reproduzia mais fielmente a realidade era a televisão, hoje vemos uma grande cultura da imagem, com redes sociais que cada vez mais prezam pelas fotos, imagens e com textos cada vez mais curtos. As novas tecnologias móveis buscam sempre a melhor qualidade e maior capacidade de guardar imagens. Nosso cotidiano é repleto de signos cujo significado é aprendido antes mesmo de aprendermos a ler a palavra escrita.

“Qualquer sistema de símbolos é uma invenção do homem” (DONDIS, 1997). Cada linguagem possui um sistema de símbolos inventados para representação do mundo. A escrita deriva dos sons da fala, os números são a simplificação de um sistema de informações e as notas musicais são um sistema de registro da música que é ouvida. Os significados dessas linguagens e regras foram atribuídos socialmente e é por isso que possuímos alfabetos e línguas diferentes. (DONDIS, 1997) A linguagem visual também possui regras de leitura e possui um caráter ainda mais universal que uma língua falada ou escrita.

“A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo. ”
(DONDIS, 1997, p. 16)

O sistema educacional tem ênfase no “modo verbal” (DONDIS, 1997) gradualmente excluindo o visual do repertório das crianças. Embora Dondis fale sobre sua realidade tecnológica de 1973, a crença de que o julgamento da imagem se limita ao gosto pessoal ou a um aspecto subjetivo do emissor ou receptor, ainda persiste. A maior compreensão dos significados contidos na construção de uma imagem só tem lugar nas faculdades de artes, design ou qualquer curso que tenha a estética e imagem como parte de seu ofício.

A arte é a representação simbólica dos traços da cultura de toda sociedade, e sendo assim, é imprescindível para compreendê-la; o modo de viver, comportamento, valores e tradições estão expressos em um quadro pintado por um artista de uma maneira única, que difere de um discurso histórico e de artigos científicos. A arte na educação permite que a criança, jovem e adulto se identifique em sua cultura, e seja capaz de desenvolvê-la de forma mais autônoma. A análise crítica de uma obra de arte, a capacidade de observação do ambiente e o exercício da criatividade são habilidades desenvolvidas na prática artística e tem importância significativa para qualquer cidadão e o desenvolvimento de um país só acontece quando o público tem capacidade de entendimento de uma produção artística de alta qualidade. (BARBOSA, 1998)

Aqueles que nunca tiveram a oportunidade de aprender a linguagem visual tem uma relação ingênua com o mundo simbólico que a rodeia; (BARBOSA, 1998); o repertório é limitado ao óbvio, à primeira camada de significado. Os que tiveram o

privilegio de ter a imagem e a estética como bases da profissão, podem ocupar a posição de manipuladores, de acordo com seus interesses, ou ficam limitados ao que o consumidor é capaz de apreciar.

Percebemos a importância de um conteúdo sobre arte, percepção e composição visual dentro das escolas brasileiras, instigando a sensibilização do olhar para a imagem, sendo capaz de compreender os sentidos presentes em uma obra de arte ou fotografia. Assim como a gramática, a matemática e os estudos sociais, a arte e a educação do olhar tem papel importante na construção do indivíduo e precisa ser defendida sua presença dentro das escolas.

3 | PERCEPÇÃO VISUAL

É possível uma maior compreensão de como a mensagem chega ao espectador, investigando o processo de percepção. (DONDIS, 1997) Em seu livro Arte e Percepção Visual, Arnheim usa de conhecimentos de uma vertente da psicologia (Gestalt) para criar um guia da composição imagética. O autor exemplifica a importância da configuração da imagem para comunicar uma mensagem, usando desenhos e obras de arte populares, explicando como o equilíbrio visual é alcançado através da mistura de formas, cores e enquadramento.

O mero contato com as obras-primas não é suficiente. Pessoas em demasia visitam museus e colecionam livros de arte sem conseguir acesso à mesma. A capacidade inata para entender através dos olhos está adormecida e deve ser despertada. (ARNHEIM, 2001, Introdução)

Essas relações estruturais da composição não substituiriam a apreciação espontânea, mais do que isso, propiciam uma sustentação do uso desses elementos de forma deliberada para comunicar algo. (ARNHEIM, 2001)

(...)a vida daquilo que se percebe - sua expressão e significado — deriva inteiramente da atividade das forças perceptivas. Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada a um poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação. (ARNHEIM, p. 9, 2001)

4 | JUSTIFICATIVA

Ana Mae Barbosa foi uma das educadores que se atentaram para a importância de uma educação artística madura dentro das escolas brasileiras. O ensino de arte proposto pela educadora baseia-se na “criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. ” (BARBOSA, p. 33, 1998)). A “contextualização” não seria somente histórica, mas social, psicológica e ecológica. Segunda a autora, “num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora” (BARBOSA, p. 35, 1998). Para esse projeto, será destacado a importância da processo de leitura da obra

de arte.

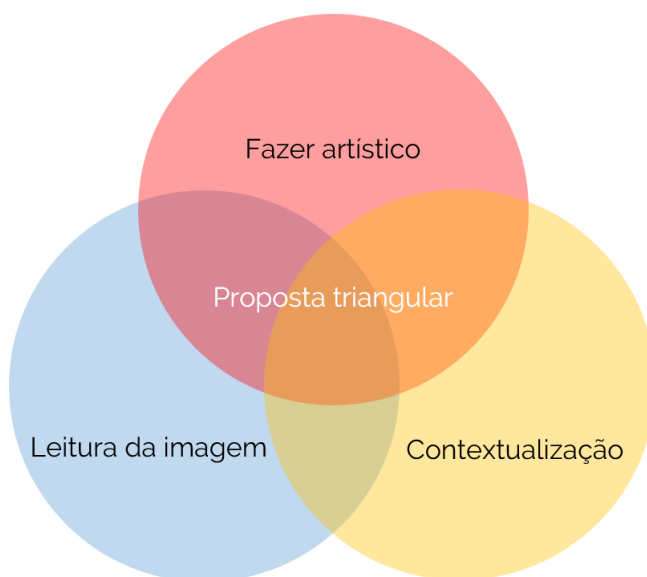


Figura 1 – Esquema da proposta triangular de Ana Mae Barbosa

A leitura da obra de arte, mesmo com seus aspectos objetivos (cores, formas, linhas), diferente da leitura verbal, é subjetiva e sua interpretação depende da vivência do leitor. (KEHRWALD apud ARAUJO; OLIVEIRA, 2013) O aluno educado a olhar saberá identificar os aspectos comuns da obra de arte com formas, signos e fatos do seu cotidiano e conseguirá fazer analogias, perceber inter-relações e contextualizar uma obra de arte, compreendendo como a imagem é construída, informação imprescindível na sociedade contemporânea. (ARAUJO; OLIVEIRA apud ARAUJO; OLIVEIRA, 2013)

O objetivo deste trabalho é propor uma ferramenta para que o professor tenha possibilidade de exercitar a leitura da obra de arte de forma acessível, surpreendente e lúdica para crianças nos primeiros estágios de alfabetização verbal, entre 4 e 5 anos, podendo também ser adaptada a outros contextos e outras idades.

Para que esse material seja acessível a professores de qualquer escola, pública ou privada, decidiu-se pela elaboração de fascículos (cadernos que fazem parte de uma grande obra, mas são publicados em partes), abordando os aspectos visuais presentes em obras de arte clássicas (composição, luz e sombra, cores, etc.) Cada fascículo teria uma obra e um dos aspectos da percepção visual como tema, que são apresentados através de possibilidades gráficas variadas, como o pop-up.

A pesquisa desse trabalho revelou uma necessidade que não é somente atual, mas consequência de um processo histórico. O sistema de ensino baseia-se no seguinte raciocínio: a escola é um lugar onde o aluno recebe informações que serão úteis em um futuro remoto, mas que, não necessariamente fazem parte de sua vivência. (DEWEY apud LELIS, 2004) Se a arte não for vista como um meio objetivo para se conseguir um conhecimento futuro, ela será colocada em segundo plano e as práticas consideradas artísticas (e artesanais) terão uma função meramente objetiva:

ilustrar o texto ou o conhecimento objetivo (adorno em datas comemorativas, entre outras coisas).

A prática permite uma reflexão revelada em uma situação inesperada, que não poderia ter sido revelada sem a ação. (SCHÖN apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008) Não há como ensinar a prática de arte sem ter praticado a arte e para que um professor desperte a autonomia e criatividade, ele também precisa ser despertado criativamente e ter um olhar abrangente que vai além de materiais didáticos prontos.

É preciso despertar no professor a vontade do fazer artístico para que seja capaz de fazer o mesmo com seus alunos. Sendo assim, o material chegaria às mãos do professor incompleto, com um guia, para que ele mesmo tenha a experiência de montar seu próprio material e aprender como os mecanismos de dobradura e vinco funcionam, colocando-o em contato com a prática manual e mostrando possibilidades de ensino com materiais acessíveis (papel, tesoura e cola). Os fascículos temáticos, vistos como uma coleção, aliados à relação de construção do próprio material didático, promovem uma relação de afeto com o próprio material.

5 | PROJETO

Para a elaboração de um dos modelos de fascículos foi escolhido o pop-up como estratégia visual. O pop-up é uma engenharia de papel que usa dobras, vincos e cortes para criar estruturas tridimensionais. (SANTOS, 2012) Foi escolhido o pop-up pelo seu aspecto lúdico. O pop-up é muito usado em livros e possui um sistema desencadeado pela abertura das páginas: a tridimensionalidade só é revelada ao abrir a página, gerando uma surpresa. Além disso, os mecanismos gerados pela rigidez do papel propiciam diferentes movimentos, que dão “vida” e movimento ao papel. A tridimensionalidade do pop-up também propicia possibilidades para a representação metafórica de vários elementos da Gestalt. A ordem dos fascículos seguiria a ordem cronológica de movimentos artísticos europeus, começando com o Renascimento e terminando com o Fauvismo.

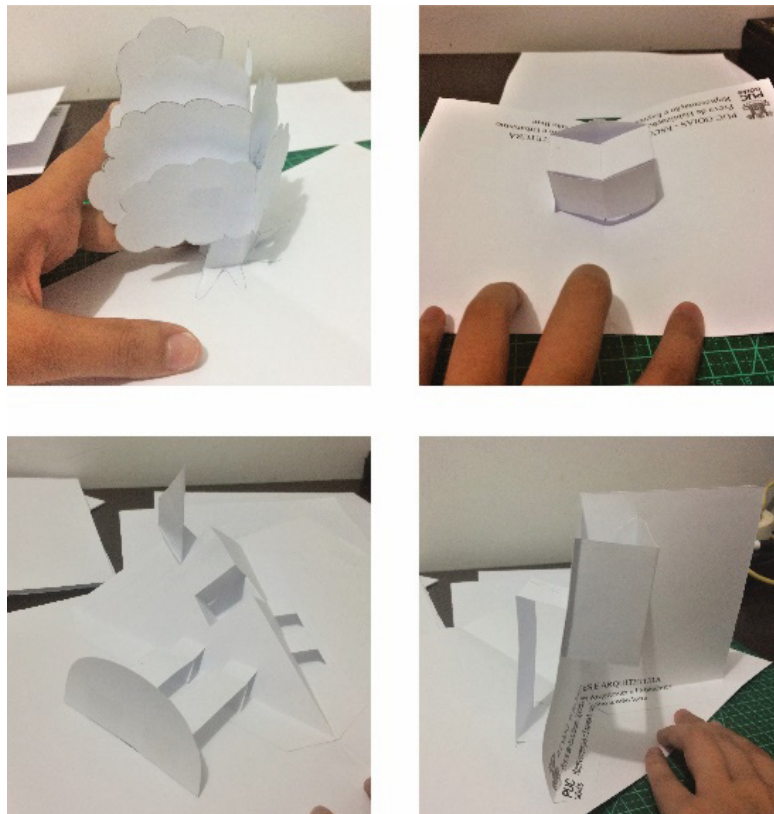


Figura 2 - Processo de montagens do pop-up

Foi escolhido o tema “cor” para elaboração desse modelo. Para abordar esse tema, foi preciso uma obra em que as cores seriam protagonistas e o pintor usasse somente cores primárias e secundárias para uma boa introdução do tema. A obra escolhida foi *Les Chaut aux Poisson Rouge* (O Gato e o Peixe Vermelho, tradução livre) do artista fauvista Henri Matisse.



Figura 3 – O gato e o peixe vermelho, Matisse

O autor usa as cores primárias e secundárias, fazendo uma conexão entre cores

complementares, ao mesmo tempo usando o contraste entre as cores para identificar os diferentes planos na imagem. Além disso, os elementos da obra seriam facilmente reconhecíveis para as crianças da faixa etária.

O material final consiste em um fascículo, impresso em cartão, tamanho 89x117cm tipo 411 (44,5cm x 58,5cm, aproximadamente o tamanho de um papel A2), 240g/m², impressão offset. Seu tamanho se justifica pela necessidade de o professor apresentar o material para um grande grupo de crianças. Além disso, quanto maior o tamanho do papel, maior facilidade para manusear as peças. A gramatura permite que o papel seja dobrado com facilidade e tenha estrutura. Os custos de um projeto de livro pop-up, que incluiria facas específicas e montagem manual foram relativizados, já que o próprio usuário se encarregará da montagem.



Figura 4 – Fascículo montado/miolo

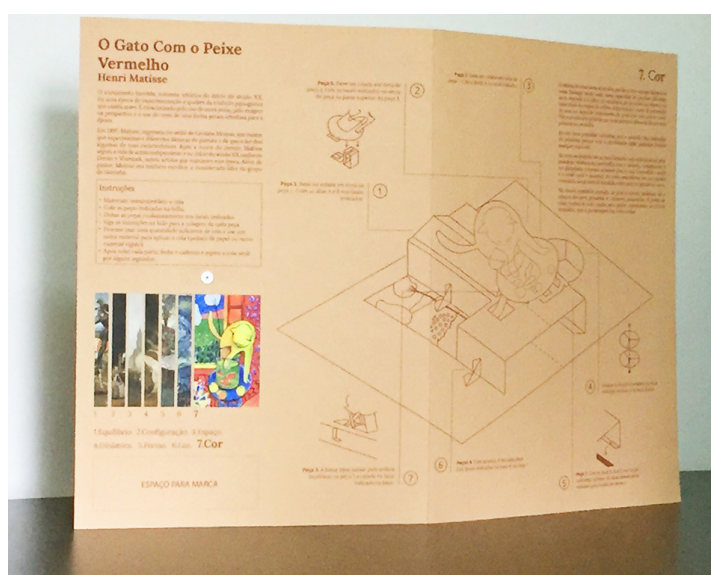


Figura 5 – Fascículo montado/frente-verso

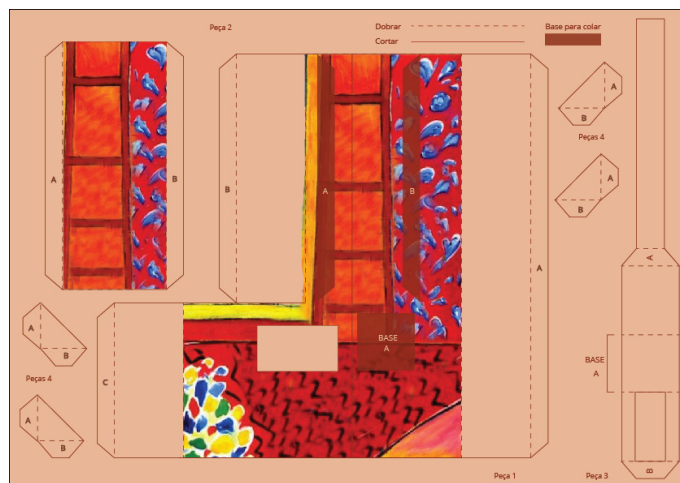


Figura 8 – Segundo encarte

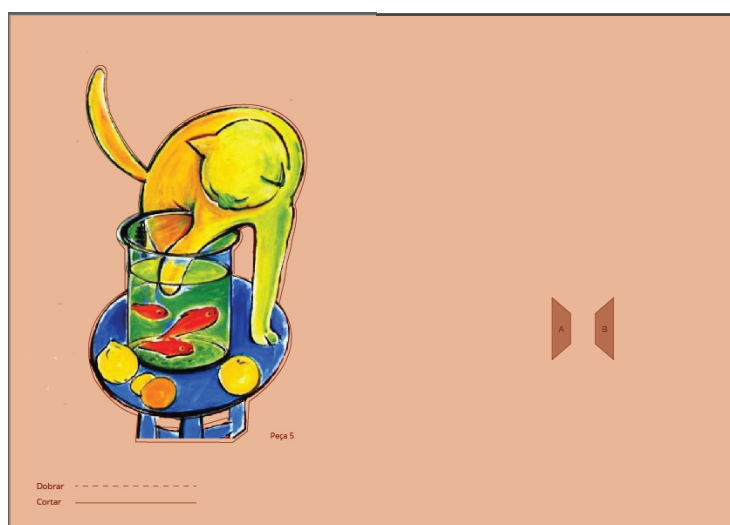


Figura 9 – Terceiro Encarte frente e verso

5.1 LAYOUT

No lado esquerdo, temos o início do texto, com o título da obra (O Gato com o Peixe Vermelho), nome do autor, sua biografia e informações sobre o movimento fauvista. Na capa, as informações sobre o tema do fascículo (Cor), explicando os assuntos que precisam ser abordados naquela aula: cores primárias e secundárias.

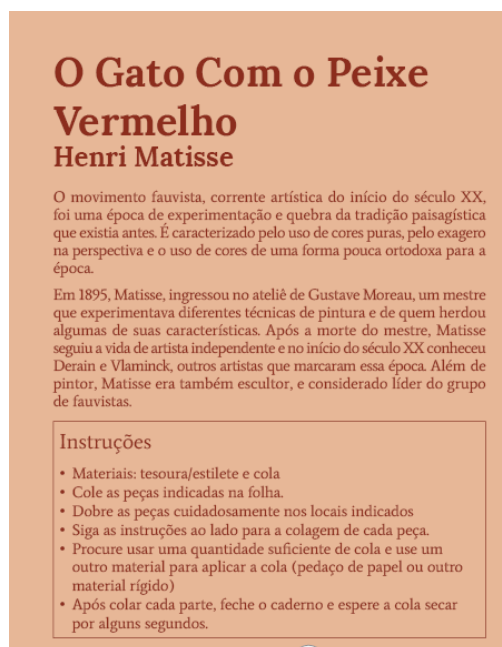


Figura 10 – Detalhes do texto

Logo abaixo, temos as instruções de montagem do pop-up, que incluem os materiais necessários, como manusear o material e uso da cola. As instruções são identificadas com destaque, dentro de um quadro, para diferenciar os dois tipos de texto.

Na parte inferior estão as informações sobre a ordem dos fascículos que já foram publicados e os próximos. As janelas mostram um pouco das características das obras usadas em outros fascículos, em ordem de publicação, destacando a obra usada neste fascículo. Abaixo, um espaço reservado para o logotipo, entre outras informações sobre editora.



Figura 11 – Detalhe ordem dos fascículos

No centro, temos o manual de montagem do pop-up, com a ilustração do pop-up completo, em perspectiva isométrica (método de representação comumente usado em desenhos projetivos técnicos, que usa uma malha de desenho com ângulo de

30 graus, permitindo uma maior visibilidade do produto tridimensional). As linhas identificam as camadas do pop-up na ilustração e as conectam aos passos para montagem, enumerados. A ordem de montagem tem início nas peças afixadas umas às outras para depois serem coladas na base. Alguns passos contêm ilustrações que detalham os mecanismos.

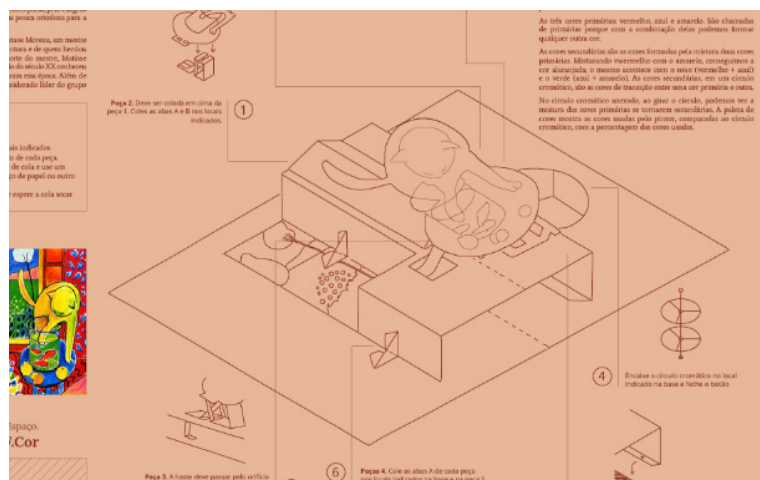


Figura 12 – Detalhe da ilustração do pop-up



Figura 13 – Detalhe das ilustrações dos passos 2 e 7

O interior do caderno é a base para colagem do pop-up, com os locais identificados para colagem, o círculo cromático (através da transparência do acetato, as cores primárias se tornam secundárias) e a paleta de cores aproximadas usadas na pintura, especificando a quantidade de cores na escala CMYK. Decidiu-se especificar a porcentagem de cores para facilitar ao professor um exercício de mistura de cores usando as tintas.



Figura 14 – Detalhe da paleta de cores

O segundo e terceiro cadernos contém o molde para recorte das peças do pop-up. As dobras são identificadas com uma linha pontilhada e as linhas de corte, identificadas com uma linha contínua. As bases para colar as outras partes são representadas em marrom.

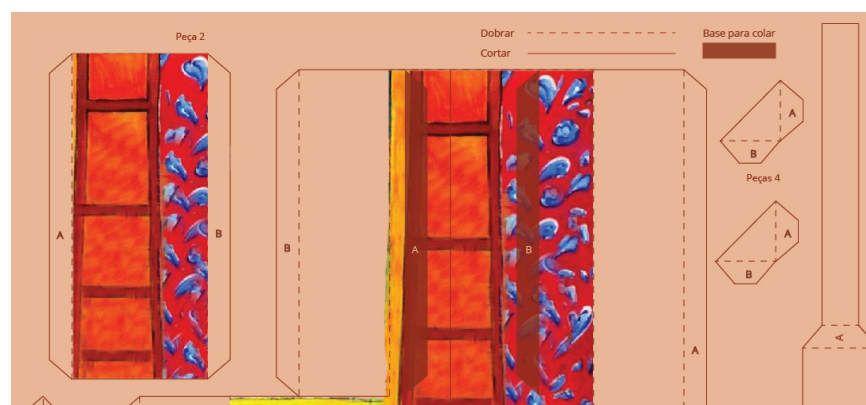


Figura 15 – Detalhe do molde do segundo encarte

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a criar um material impresso que suprisse algumas necessidades do professor em sala de aula. O modelo do fascículo possui um potencial de impacto na vida de educadores de arte. O processo de montagem do fascículo e sua facilidade em impressão confirma a necessidade do acesso ao mesmo por professores de escola pública de forma acessível, colocando o educador em contato com o trabalho feito com as mãos, tão característico da prática artística e do design.

O fascículo foi cuidadosamente planejado observando os aspectos emocionais tanto do professor quanto do aluno, assim como o panorama histórico e atual do ensino de artes no Brasil. O projeto mostrado aqui é resultado do estudo de Arnheim, Ana Mae

Barbosa e muitos professores que vieram antes e depois, que através de enormes pesquisas provaram a importância da comunicação imagética, da visão criadora e da prática artística na vida de qualquer pessoa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. **Imagens da Educação**, [s.l.], v. 3, n. 2, p.70-76, jun. 2013. Universidade Estadual de Maringá.

ARNHEIM, Rudolph. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. 1 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Cultura e ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/arte, 1998. Cap. 1. p. 13-29.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas Visuais em Construção**: O Fazer Artístico e a Educação (do) Sensível no Contexto Escolar. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000339242>>. Acesso em: 01 maio 2017.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A Reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 3, p.8-22, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/123/96>. Acesso em: 01 maio 2017.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem**. 2010. 8 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Universidad Tecnológica Intercontinental, Assunción, 2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

SANTOS, Uibirá Barelli dos. **Engenharia do Papel no Mercado Editorial**: Produção de um Livro Pop-up. 2012. 99 f. TCC (Graduação) - Curso de Design, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/uibira/docs/tcc2_uibira>. Acesso em: 01 maio 2017.

CULTURA VISUAL E IDENTIDADE DOS ALUNOS DO CAP-UERJ

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Instituto de Aplicação / CAP, Mestrado Profissional
de Ensino em Educação Básica / PPGEb,
Licenciatura em Artes Visuais / IART
Rio de Janeiro

RESUMO: A pesquisa reporta-se ao consumo da cultura visual pelos alunos do/no CAP-UERJ. Compreende-se, a partir do consumo midiático de objetos estéticos, a formação da identidade crítico-visual desses alunos e nesse espaço escolar. A partir das reflexões estéticas reentrantes nas aulas de Artes Visuais e História da Arte, abrange-se a cultura visual como recorrências no imaginário da juventude na contemporaneidade. Também ampliam-se os processos do sistema de significações visuais com os quais os alunos estabelecem com os objetos – seja por meio da sistemática de suas condutas e das relações coletivas e culturais, seja com as possibilidades subjetivas e autorais. O objeto artístico torna-se foco de estudo absorvido pelo currículo do ensino de Artes por meio das abordagens teóricas e práticas que partem da aparência e da organização estético-formal, das recorrências artístico-alegóricas e de suas dimensões simbólicas. A produção artístico-visual de objetos pessoais com base na abordagem triangular e fundamentada

na Historiografia da Arte deve priorizar a nacionalidade para as referências dos deslocamentos visuais no imaginário cultural da atualidade. Testar e criar alusões alegóricas que evidenciem a nacionalidade no design dos objetos cotidianos contextualiza o dinamismo visual no espaço escolar. A identificação dos objetos estéticos de uso pessoal dos alunos do CAP/UERJ, e nesse espaço escolar, amplia o entendimento sobre o sistema de signos visuais que circulam na cultura visual da contemporaneidade, e não somente no espaço do cotidiano escolar – questiona-se ao aluno se compreende as referências estéticas dos objetos que comumente utiliza como elemento visual e identitário.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Visual. Consumo. Identidade. Ensino. Artes.

ABSTRACT: The research refers to the consumption of the visual culture by the students of / in the CAP-UERJ. It is understood, from the media consumption of aesthetic objects, the formation of the critical-visual identity of these students and in that school space. From the reentrant aesthetic reflections in the classes of Visual Arts and History of Art, visual culture is included as recurrences in the imaginary of the youth in contemporaneity. Also, the processes of the system of visual significations with which students establish with objects - whether through

the systematics of their conducts and of collective and cultural relations, or through subjective and authorial possibilities, are broadened. The artistic object becomes a focus of study absorbed by the curriculum of the teaching of arts through theoretical and practical approaches that depart from the appearance and the aesthetic-formal organization, the artistic-allegorical recurrences and their symbolic dimensions. The artistic-visual production of personal objects based on the triangular approach and based on the Historiography of Art should prioritize the nationality for the references of visual displacements in the cultural imaginary of the present time. To test and create allegorical allusions that show nationality in the design of everyday objects contextualizes the visual dynamism in the school space. The identification of the personal aesthetic objects of the students of the CAP / UERJ, and in this school space, broadens the understanding about the system of visual signs that circulate in the contemporary visual culture, and not only in the everyday school space - student understands the aesthetic references of the objects that commonly uses as visual element and identity.

KEYWORDS: Visual Culture. Consumption. Identity. Teaching. Arts.

1 | A CULTURA VISUAL E OS PROCESSOS DIALÓGICOS NO ENSINO DE ARTES

Este estudo reporta-se ao consumo da cultura visual pelos alunos da educação básica do CAP-UERJ no cotidiano desse espaço escolar em diálogo com o processo de formação identitária. Considera-se, neste íterim, que as transformações entre a produção industrial e a produção artística, ampliando os sentidos alegóricos, coloca o objeto estético num lugar de designação artística. Tais objetos - como por exemplo mochilas, tênis, cadernos, agendas, dentre outros - comumente usados pelos alunos na escola são correspondidos às reflexões crítico-estéticas reentrantes nas aulas de Artes Visuais e História da Arte. Transmutados dos universos de origem, diferentes objetos passam a integrar o campo da Arte e seu valor utilitário obtém uma relação de equidade com sua forma, nesse caso sob a ótica da estetização. Deste modo, acredita-se que a cultura visual reordena-se em consonância com o campo do Design à medida que incorpora em seus processos criativos uma articulação estética entre forma (aparência) e função (uso) nos objetos incorporados enquanto uniforme dos jovens capianos. A sistematização acerca dos estudos contemporâneos sobre a cultura visual e demais questões voltadas ao consumo de objetos pelos jovens contribui tanto com a concepção teórica do processo identitário na escola como no que concerne às perspectivas cotidianas insurgentes nas narrativas imagéticas.

Entende-se que a cultura visual pode ser difundida no ensino de Artes através dos conhecimentos das linguagens, dos estilos e dos movimentos estéticos das civilizações. As manifestações artísticas estudadas em sala de aula não devem ser encaradas como uma produção do passado, na qual tudo é muito distante dos dias de hoje e da realidade cultural dos alunos mas, acredita-se, que os programas curriculares devem estabelecer analogias com a demanda cultural condizente com o cotidiano do

aluno.

Pensando assim, deve-se atentar para que, no âmbito do ensino de Artes, haja análise e reflexão de conceitos da/na contemporaneidade e que não operem no currículo apenas como finalidades; assim como a expressão artística, propriamente dita, não seja somente considerada um meio para um fim estético. Acredita-se que, a partir de experimentações e criações plásticas, as referências estéticas das culturas de outros tempos sejam articulações para se pensar as demandas da atualidade. Todavia, algumas hipóteses são lançadas na pesquisa: há de se pensar se a heterogeneidade cultural dos alunos do CAp-UERJ favorece seu dinamismo visual – considerando-se que a escola não alcança (em sua maioria) os alunos das redondezas, isto é, grande parte dos alunos não reside nos arredores da escola. E mais: em que medida os alunos do CAp identificam-se com os objetos estéticos recorrentes no cotidiano do espaço escolar?; Quais são as possíveis recorrências artísticas nos objetos estéticos usados pelos alunos?

Sabe-se que os estudos sobre a cultura visual surgem em meados dos anos 60, na Universidade de Birmingham, Reino Unido, e têm por base o termo da indústria cultural. A literatura contemporânea que versa sobre a cultura visual diz respeito à pesquisa da imagem (incluindo-se a obra de arte) e os propósitos de suas demandas culturais emergentes. A cultura visual também profere em consideração às atuações e experiências de vida na contemporaneidade e, inclusive, às possibilidades de articulações alegóricas e estéticas. Na sala de aula, o ensino volta-se à cultura visual quando aproxima as múltiplas expressões visuais da atualidade – nos que tange aos meios e processos - com o propósito de suscitar nos alunos suas possíveis articulações e questionamentos ligados à formação da cidadania, inclusive. A cultura visual da atualidade, ao ficar menos distante das expectativas absorvas na sala de aula contribui, por exemplo, na dissolução de algumas fronteiras entre os conceitos midiáticos urgentes do espaço público; entre o que pode ser considerado popular e o que é influenciado pela erudição/europeização. A cultura visual rompe distâncias nas articulações entre a epistemologia da arte e o processo de experiência estética dos alunos; do mesmo modo que suscita diálogos intermitentes sobre arte e vida cotidiana.

Percebe-se que o ensino de Artes está atrelado à difusão da cultura visual na contemporaneidade a medida em que a cultura da atualidade pode ser reconhecida como um princípio norteador para o desenvolvimento dos conteúdos e das temáticas histórico-visuais - e não somente ao contrário - ao disseminar interações alegóricas e provocações poéticas.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (PCNs, 1997,

O desenvolvimento da cultura visual no currículo de Artes pronuncia as expressões artísticas discursivas do cotidiano a novas leituras críticas dentro de sala de aula. Sabe-se que não é suficiente apenas que a educação em Artes identifique a cultura visual que circunda o cotidiano do aluno mas, sim, que lhe suscite uma argumentação crítico-estética acerca dos repertórios remanescentes da historiografia da arte na mesma medida em que aborde a amplitude da massificação imagética no seu dia a dia. Articula-se, deste modo, a difusão da cultura visual da contemporaneidade no ensino de Artes a fim de que seja possível justificar o quanto o cotidiano é relevante também na compreensão da importância das manifestações artísticas ao longo dos tempos e de suas particularidades culturais para a formação do processo identitário. A educação da cultura visual, além de ser uma ampla atitude em relação ao mundo, à sociedade, ao outro e às práticas culturais é, sobretudo, uma “metodologia viva” (HERNÁNDEZ, 2013) que nos impulsiona a questionar e seguir aprendendo, nos aproxima daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Ainda conforme Hernández (1999, p. 27) o papel da cultura visual é observar a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais tem dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo”. Em outras palavras, é preciso que o ensino de Artes consiga articular estereótipos e massificações provenientes da cultura visual da atualidade.

Diante os objetos estéticos apropriados pelos alunos da educação básica a demanda por uma significação cultural na escola pressupõe lançar a dimensão alegórica da própria imagem às relações de significação inerentes ao contexto no qual foram produzidos. Quer dizer, como objetivo geral da pesquisa procura-se indagar como os elementos/objetos-visuais/estéticos suscitam possíveis diálogos como receptores identitários no espaço escolar. Os significados alegóricos e simbólicos das imagens, é preciso mencionar, tornam-se incompreensíveis quando não estão conectados com representações imagéticas de outros tempos. Afinal, apropriações e ressignificações são aspectos importantes dos desafios pedagógicos amparados no repertório imagético porque apontam para a relevância da difusão da pluralidade cultural – assim como dos diferentes matizes artísticos que plasmam as formas subjetivas de ver o mundo. Dito de outro modo, o pluralismo artístico, além de ressaltar as diversas especificidades estéticas, contribui para a constituição da cidadania dos alunos na mesma medida em que transforma a abordagem das demais experiências e saberes do outro, valorizando a formação crítica e encorajando a subjetividade.

Culturas das imagens, culturas do entretenimento, culturas escolares, culturas midiáticas e digitais são alguns dos exemplos das efemeridades tangenciadas por formas visuais e conceituais híbridas que inquietam cotidianamente o espaço escolar.

2 | DOS OBJETOS VISUAIS AOS OBJETOS ESTÉTICOS (E VICE-VERSA)

A pesquisa amplia os processos do sistema de significações visuais com os quais os alunos do CAP-UERJ estabelecem com os objetos – seja por meio da sistemática de suas condutas e das relações coletivas e culturais, seja com as possibilidades subjetivas e autorais. No decorrer dos últimos anos, quando aos alunos é indagado se gostam do objeto estético que comumente utilizam na escola, a feição imediata é a de espanto. Isto é, questionam: como assim?; nunca pensei nisso (...). De fato, percebe-se que tanto em relação à forma/ao design ou mesmo no que tange à estampa/à padronagem da mochila, por exemplo, que usam rotineiramente como mais uma peça que compõe seu uniforme identitário está muitas vezes distante do real “gosto” e afinidade visual desses jovens do CAP. E esta tem sido uma recorrência na sistemática de condutas (culturais) e relações (estéticas) coletivas do imaginário da juventude: as referências tanto estéticas como culturais nos objetos de uso pessoal se esvaem de sentido visual – propriamente dito.

Diante de tal constatação, o objeto artístico torna-se foco de estudo por meio das abordagens teóricas e práticas nas aulas de Artes que partem da aparência e da organização estético-formal, das recorrências artístico-alegóricas e de suas dimensões simbólicas. Na mesma medida em que há a revisão crítica das diversas abordagens e padronizações estéticas da produção de sentido da linguagem visual dos objetos: dos objetos visuais aos objetos estéticos (e vice-versa).

Percebe-se que conhecer melhor as categorias e especificidades ligadas à produção estético-artística desses objetos pessoais; pesquisar o desenvolvimento alegórico da linguagem visual e suas implicações no imaginário cultural contemporâneo são fundamentais para uma formação valorativa e crítica dos sentidos artísticos no ensino de Artes Visuais e História da Arte. A insuficiência no mapeamento dos objetos artísticos mais utilizados pelos alunos no espaço escolar elimina a possibilidade do registro – e do entendimento – da complexidade das demandas culturais e do “gosto” e “personificação” estéticos desses alunos (indivíduos coletivos) em relação aos objetos cotidianos no espaço escolar.

A partir do panorama da demanda, do consumo e das preferências dos objetos estéticos dos alunos, torna-se possível contribuir com os estudos sobre a formação artística dos jovens cariocas – e possivelmente expansivos à juventude brasileira. Em outras palavras, vê-se em que medida os objetos estéticos usados no cotidiano escolar condizem com o imaginário estético-cultural desses alunos - assim como dos jovens cariocas.

Este estudo volta-se para a relação entre as tendências estéticas dos objetos e a historiografia da arte, ou seja, atenta-se às influências/aparências artísticas nas padronagens estéticas e nas embalagens desses objetos mais consumidos pelos jovens. Do mesmo modo em que pretende-se averiguar, ainda, se os alunos do CAP percebem as especificidades visuais e se têm alguma noção e/ou referência quanto

às influências estéticas predominantes nesses objetos mais recorrentes no cotidiano escolar.

Para tanto, deve-se elencar os aspectos considerados a partir da percepção da aparência visual e da organização estético-formal dos objetos (ARNHEIM, 1980; DONDIS, 2007), que consideram: (a) o processo de comunicação estética dos objetos, isto é, as características formais de estilo e seus atributos adotados, tais como o tratamento cromático adequado; os tipos de materiais funcionais utilizados; as proporções; os esquemas pictóricos; a diagramação; etc.; (b) a teoria estética aplicada no processo do design do produto; (c) o valor estético atribuído ao objeto variável cultural e economicamente; (d) a estética da informação, isto é, quando o indivíduo (no caso, o aluno) valoriza a estética do produto através da impressão visual que tem sobre ele; (e) a estética empírica, ou melhor, as ideias sobre os valores estéticos dos objetos destinados a determinado público.

Quanto às dimensões semióticas dos objetos (GOMES FILHO, 2000), é a imagem simbólica do produto atrelada à estética do objeto que importa. Tais dimensões são constituídas por propriedades e intenções simbólicas intrínsecas, inerentes ou associadas ao objeto. Conectadas a determinadas características subjetivas dos alunos, as extensões semióticas relacionam-se com os contextos socioculturais, quer dizer, aos modismos que surgem de tempos em tempos e que são reforçados pela ação da publicidade e propaganda sobre o produto – e muito apropriados às faixas etárias dos alunos dos ensinos fundamental e médio.

A formação estético-visual dos alunos são advindas, inevitavelmente, das citações artísticas e dos registros visuais - ambos considerados na perspectiva dos processos visuais da contemporaneidade. A narrativa imagética dos objetos deve estar relacionada à percepção da estética dos objetos no cotidiano do espaço escolar. Pretende-se, a partir do desenvolvimento empírico do projeto, expandir os resultados em ampliações plástico-visuais com base na sintaxe visual dos objetos estéticos, que se caracterizam por muitos aspectos, desde a impressão imediata da forma integrada ao conteúdo até mesmo de modo inverso.

Já a sintaxe visual aplicada ao objeto estético considera as temáticas e os estilos artístico-estéticos recorrentes da História da Arte; na mesma medida em que a padronagem estilística evidenciada seja pela geometrização, o figurativismo e/ou a abstração da forma; ou mesmo aos aspectos relacionados à estilização dos temas; à influência cromática; à interferência plástica das texturas e dos materiais utilizados; aos aspectos visuais ligados à profundidade; a inserção da palavra e/ou da (logo) marca; dentre outros, são considerados.

A relevância do estudo da forma e do conteúdo nos objetos estéticos se deve justamente à hipótese de que esses parâmetros acerca das dimensões estéticas e semióticas dos objetos não são comumente pormenorizados e expandidos pelos alunos-consumidores. O “gostar” ou não “gostar” de um objeto estético está, mesmo que inconscientemente, relacionado às especificidades visuais e contextualizações

histórico-culturais proeminentes nesses objetos, acentuadas com o consumo dos grupos escolares do CAP. Como propósito contundente da pesquisa, estende-se a formação da identidade estético-visual dos alunos na mesma medida em que a valorização e o reconhecimento de tais aspectos visuais, implícitos nos objetos estudados, tornam-se fundamentais para tal propósito.

3 | A PRODUÇÃO VISUAL DE (OUTROS) NOVOS OBJETOS ESTÉTICOS

A produção artístico-visual de objetos pessoais fundamentada na historiografia da arte deve priorizar a nacionalidade para as referências dos deslocamentos visuais no imaginário cultural da contemporaneidade. Esta produção visual é desenvolvida nas aulas de Artes Visuais e História da Arte - tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

A abordagem plástica promove novas padronagens estilísticas, ou seja, os alunos criam suas preferências estéticas a partir das experimentações artísticas e recorrências nacionais pesquisadas na historiografia da arte. Testar e criar alusões alegóricas que evidenciem a nacionalidade no design dos objetos cotidianos contextualiza os interstícios simbólicos que engendram o dinamismo visual no espaço escolar.

A identificação dos objetos estéticos de uso pessoal dos alunos do CAP/UERJ, e nesse espaço escolar, amplia o entendimento sobre o sistema de signos visuais que circulam na cultura visual da contemporaneidade, e não somente no espaço do cotidiano escolar – o que nos leva a questionar se o aluno compreende as referências estéticas dos objetos de uso pessoal que comumente utiliza? Entendemos como referências estéticas nos objetos não somente as atribuições *ipsis litteris* de obras de arte, mas características artístico-estéticas desenvolvidas e difundidas (as alegorias) no decorrer da História da Arte.

Como etapas metodológicas, a pesquisa se atém ao levantamento visual dos objetos estéticos mais usados pelos alunos no espaço escolar; posteriormente, os objetos são estudados através de sua sintaxe visual, quer dizer, são observados a partir da padronagem estética com ênfase nas tendências estilísticas, que podem ser agrupadas em geométricas, figurativas e/ou abstratas. Em seguida, como parte do processo de pesquisa, as tendências estilísticas discriminadas nos objetos são associadas a movimentos e estilos artísticos estudados na História da Arte. A etapa pragmática e, sem dúvidas, a mais interessante ocorre quando os alunos criam suas próprias padronagens estéticas: os alunos pesquisam e elaboram novos objetos com os elementos visuais mais condizentes com o seu gosto pessoal – e como não dizer, cultural.

A abordagem triangular (BARBOSA, 1984) – da teoria à prática, e vice-versa – é desenvolvida à medida em que há o processo de identificação dos objetos estéticos, a apreciação crítica das influências artísticas em tais objetos e as novas outras proposições plásticas condizentes com o gosto e a identidade visual (e pessoal)

dos alunos – não necessariamente nesta ordem, é importante destacar. Com o levantamento dos objetos estéticos mais circulantes no ambiente escolar, o estudo pragmático (as propostas visuais) acerca das questões estéticas atribuídas à forma plástico-visual dos objetos são ativadas: a predominância de tendências geométricas; as alusões cotidianas ao figurativismo; a incidência cromática ligada à temporalidade; a recorrências aos volumes, planos e texturas mais predominantes e ligados ao consumo da juventude carioca. É preciso destacar que um dos objetivos fundamentais do método proposto pela pesquisa tem o estímulo ao pensamento reflexivo e ao fazer crítico com menção predominantemente à cultura visual da contemporaneidade. É a partir do reconhecimento da identidade visual dos alunos do CAP-UERJ que as extensões plástico-visuais ressonantes na Historiografia da Arte e as tendências artísticas nacionais são propiciadas para que ocorra o processo visual identitário.

Abaixo (figura 1), alguns resultados artísticos alcançados com a pesquisa a partir do estudo estético acerca de obras de arte à época do Concretismo no Brasil. Para esse estudo sobre o Concretismo nas Artes, o artista paulista Luiz Sacilotto (1924-2003) foi abordado como referência estética para o desenvolvimento plástico de novas padronagens geométricas em mochilas. Vale destacar que o movimento artístico propôs, em seu manifesto, a “renovação dos valores essenciais das artes visuais”, isto é, por meio das pesquisas geométricas, a proximidade entre trabalho artístico e produção industrial assim como certa tendência de abstração das formas.

O desenvolvimento artístico indicado para os alunos partiu do princípio que a obra do artista Sacilotto explora o princípio de equivalência entre figura e fundo, quer dizer, a igualdade de medida entre cheios e vazios e as contraposições entre positivo e negativo. Nas composições do artista nota-se que as cores destacam ou suavizam a geometria; e também dividem regularmente as figuras para multiplicá-las sem a perda de referência inicial, criando um jogo ambíguo com as formas – o artista trabalha com questões estéticas que também são desenvolvidas pela *Op Art*.

Já para a criação de padronagens com formas retangulares em outras mochilas, o artista Hércules Rubens Barsotti (São Paulo, 1914 - 2010) é a referência estético-alegórica. Na década de 1960, convidado por Ferreira Gullar (1930), o artista integra o Grupo Neoconcreto do Rio de Janeiro e passa a explorar a cor, as possibilidades dinâmicas da forma assim como utiliza formatos de quadros pouco usuais, como losangos, hexágonos, pentágonos e circunferências.

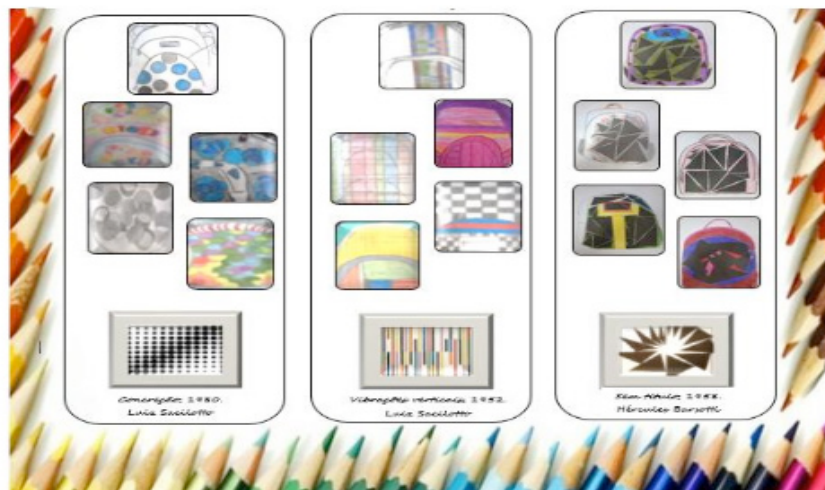


Figura 1: Desenhos de alunos do ensino fundamental.

4 | ARREMATANDO – POR ORA

Com os aportes culturais, entendidos enquanto fundamentos específicos da área de Artes, compreende-se que a cultura visual da contemporaneidade pode (e deve) propiciar balizadores nas metodologias e filosofias de trabalho. Assim como podem refletir uma prática artística mais condizente com as questões e inflexões do ensino da atualidade.

Pensando assim, não se trata apenas de identificar a cultura visual mais condizente ao cotidiano do aluno, mas saber como este cotidiano se caracteriza, para além dos moldes visuais dos quais fomos ensinados a pensar e representar. É preciso transcender os modelos, aprofundar-se de forma crítica em questionamentos sobre a visualidade contemporânea. Para tanto, é preciso tornar-se absorto num mundo de significados anteriores ao próprio tempo e à própria relação simbólica da imagem; entender os âmbitos dos campos ético-estéticos predominantes, para além das restritas implicações cotidianas. A cultura visual contribui para a contextualização do consumo de imagens também para o ensino de artes na escola e com ênfase numa perspectiva ampla, multicultural.

A cultura visual conjuga valores, reelaborações, interfaces e relações que formam saberes e intensidades ao buscar-se qualificar a experiência humana por obras, processos e práticas que influenciam a visão e as formas de compreensão da vida social. A cultura visual como uma zona híbrida, multidisciplinar, atravessadora de domínios variados, artísticos, científicos e tecnológicos.

Em grande parte, os grupos sociais na escola podem e devem ser identificados por meio do conjunto de objetos das mais diferentes naturezas que são ostentados, acumulados e/ou colecionados, inevitavelmente, por todos eles. “O grupo é o *lugar* simbólico onde se realiza [...] a complicada negociação coletiva dos valores que giram em torno da construção das identidades singulares” (ROCHA, 2014, p. 28). Não raro, as atitudes e os posicionamentos dos alunos - muitas vezes aglutinados nas suas

opções e escolhas -, são caracterizados pela presença de objetos. Vê-se com esta pesquisa como, de fato, a narrativa imagética está configurada (e estampada) através dos objetos, o que complementa de modo inevitável seus discursos (e identidades) heterogêneos no que tange à visualidade.

O desenvolvimento do estudo da historiografia da arte e demais especificidades epistemológicas, percebe-se, torna os alunos propensos à personalização e customização das suas identidades através dos bens de consumo, isto é, por meio dos objetos estéticos.

A cultura visual, de fato, propicia a diversidade de caminhos investigativos no campo da estética assim como a experimentação plástica com (outros) novos materiais e temas para soluções visuais relativizadas pela efemeridade e transitoriedade culturais. A possibilidade de criar e de atribuir novos significados simbólicos à juventude é tão ampla quanto nossa capacidade de perceber e expressar novos sentidos culturais, mesmo que muito, aparentemente, já tenha sido produzido e estudado no ensino de Artes.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira, 1980.

ASSOCIAÇÃO Objeto Brasil. **Um olhar sobre o design brasileiro**. São Paulo: SENAI, 2012.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.) **arte/educação contemporânea – Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, Obras escolhidas, v.1, 1985 e 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71**. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, v.6 – Arte**. Brasília: MEC, 1997.

BRITO, R. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

- BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FABBRINI, R. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.
- GOMES FILHO, J. **Design do objeto – bases conceituais**. São Paulo: Escrituras, 1995.
- _____. **Gestalt do objeto – sistema de leitura visual da forma**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- _____. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual*. In MARTINS, Raimundo;
- TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- _____. **Transgressão e mudança na educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Cotidiano Pedagógico).
- MARTINS, M.C. et. al. **Didática do ensino de arte. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MORRIS, W. C. **Fundamentos da teoria dos signos**. Barcelona: Paidós, 1985.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ROCHA, E.; PEREIRA, C.; BARROS, C. (Orgs.). **Juventude e consumo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- _____. **Cultura e experiência midiática**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Mauad, 2014.
- STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

JUVENTUDES INTERIORANAS: ESTUDANTES DE PUBLICIDADE E SUAS MANEIRAS DE COMUNICAR

Renata Valeria Calixto de Toledo

Doutoranda do Programa de Comunicação e
Cultura Midiática da Universidade Paulista.

RESUMO: Este estudo propõe uma análise sobre culturas comunicacionais, produção de consumo e manifestações no espaço urbano de São José do Rio Preto, interior paulista. A partir de pesquisas sobre consumo midiático e numa análise de como novas formas de entretenimento vêm surgindo e faz com que os jovens utilizem o espaço para mostrar sua voz, suas inovações e participação na vida pública. É uma pesquisa para compreender seus modelos comunicacionais, consumo, narrativas e poder persuasivo. Consideramos como protagonistas jovens estudantes de publicidade de uma instituição de ensino superior privada. Através de questionários e observações, é possível ouvir a voz juvenil que ecoa indo muito além da noção de rebeldias, patologias ou idade cronológica, jovem é sujeito, alguém com agência. Autores destacam transformações geradas por uma nova economia da cultura e das inovações tecnológicas, onde os jovens têm participação na produção da economia cultural e de consumo e, esse jovem tenta, cada vez mais, ser protagonista de seu mundo, que faz dele, um ser único.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Consumo.

Juventude.

JUVENTUDES

O jovem tenta, cada vez mais, ser protagonista de seu mundo. Um mundo que faz dele, um ser único, com suas falas, promessas, medos, atitudes e ocupação na estrutura social. Eles desempenham papel fundamental nessa rápida condição juvenil. Atentos, em sua maioria, a tudo e a todos, tentam dominar sua vida em afazeres diversos, com rapidez, agilidade e desejo de que tudo ocorra como o planejado, ou como o sonhado, pois muitas vezes, o planejamento fica atrás das muitas ideias de se conectar com as pessoas e com o mundo.

Pensar juventude há algum tempo, seria analisar e pesquisar a inquietude, tensão, transformação, a passagem da vida infantil para a vida adulta. Analisar suas características a partir das mudanças e alterações de um mundo fantasmagórico para um mundo de verdade, sair das incertezas e entrar para a certeza.

Como se fosse possível deixar de ser criança e jovem e passar de repente, a ser um adulto, homem ou mulher com responsabilidades, com mais sabedoria e que, a partir desse momento deixaria suas dúvidas e inquietudes para trás e passaria a viver uma

nova vida, numa perspectiva adultocêntrica.

O estudo sobre os jovens vai muito além da noção de rebeldias, patologias ou idade cronológica. O jovem é um sujeito, é alguém com agência. Vários autores destacam as transformações geradas por uma nova economia da cultura e das inovações tecnológicas.

Os jovens têm participação ascendente na produção da economia cultural e como consumidor, como impulsores das tecnologias digitais em todas as áreas da criação e comunicação cultural, estão mudando em muitos países seu lugar social. Um setor amplo das novas gerações, dedicado a expressões criativas e expressivas, estão sendo considerados como empreendedores independentes, *trendsetters*, *techsetters*, *prosumidores*, ou seja, atores principais de uma sociedade chamada de informação ou de conhecimento (CANCLINI, 2012)

Em estudos realizados no México e Madri por Nestor Canclini, Francisco Cruces e Maritza Urteaga et al (2012), os autores decidiram priorizar um enfoque antropológico das experiências e práticas dos jovens criativos, e estabeleceram internacionalmente a idade de 20 a 35 anos para a análise desses jovens, percebendo-se nesses estudos atuais, que a juventude deixou de ser um termo caracterizado como homogêneo, existindo muitas maneiras de ser jovem na sociedade.

Verificou-se também, que devido à desigual distribuição de capital econômico e educativo, das redes formais e informais a que se conseguem acessos, existem diversas maneiras de se agrupar e competir nesse universo chamado de classe criativa, *trendsetters* ou empreendedores.

Os jovens considerados na categoria *trendsetters* encontram-se em um nível educacional e tecnológico mais alto, dispõem de conhecimento de outros idiomas e possuem seus próprios computadores, a comunicação digital está em seu cotidiano e já nasceram com a internet em casa. Já os *prosumidores*, termo para designar os atores criativos, são jovens que atravessaram as fronteiras entre produção e consumo, sendo um setor de artistas, escritores e editores emergentes aos procedimentos tecnológicos e sociais. Nos estudos sobre *trendsetters* são ressaltadas a versatilidade dos sujeitos, sempre fascinados e abertos a novas experiências, saltando de um trabalho para outro, sendo assim mais difícil se perguntarem se são ou não necessários e importantes (Canclini, 2012)

É importante ressaltar que, muitas vezes, é necessário utilizar a criatividade e versatilidade, porque já não existem tantos empregos formais como antes. Trabalho que proporcione estabilidade e ótimo salário não está disponibilizado para todos os jovens, seja nas metrópoles ou nas pequenas cidades do interior.

Não podemos nos esquecer que a crise econômica que afeta o Brasil e o mundo faz com que muitos jovens não consigam empregos tradicionais e muitas vezes tentam empreendimentos em novos projetos para conseguir manter-se financeiramente.

A independência para Canclini (2012), não deveria depender de apoios públicos ou privados, reside na liberdade criativa com que escolhem seus objetivos, elegem conteúdos e administram suas trajetórias. Quanto ao fracasso, os estudos sobre

trendsetters, comprovam que estão sempre abertos a novas experiências.

A geração atual, para Feixa (2010), é definida por fatores cosmopolitas, ilustrados com base em três “constelações geracionais”, a geração migratória, a geração aprendiz e a geração colcha de retalhos, marcados por processo de hibridização cultural. Para ele, nas áreas demográfica, econômica e cultural, a juventude atua como barômetro das novas tendências.

A pesquisadora Rossana Reguillo (2012), que estuda as culturas juvenis, aponta que existem juventudes predominantes: uma majoritária, desconectada não só da sociedade em rede e da sociedade de informação, como também dos sistemas de segurança, educação, saúde e trabalho, sobrevivendo apenas com o mínimo, e outra juventude, minoritária, conectada e incorporada às redes e instituições de segurança.

Os jovens na maioria das vezes são identificados pelo ambiente que frequentam, pelos grupos que se unem e pelos produtos que usam e serviços que utilizam. Estudos sobre comunicação de massa tem mostrado que a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, onde os dominadores capturam os receptores, Canclini (1999), entre uns e outros se reconhecem mediadores como a família, amigos, bairro e grupo de trabalho. Nota-se que a comunicação não será eficaz se não for incluída interações entre uns e outros.

A juventude conectada às redes e instituições de maior segurança, que possuem poder aquisitivo superior e que podem consumir com maior intensidade, na maioria das vezes irá consumir o mesmo que seus grupos de convivência, muitas vezes consumindo como algo mais do que simples exercícios de gostos e compras irrefletidas, lembrando aqui a definição de Canclini (1999), de que o consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam as apropriações e usos dos produtos, sendo inegáveis que as ofertas e a publicidade não são atos arbitrários.

Para Campbell (2001), o consumo tem se tornado um padrão ou modelo de como os cidadãos encaram todas as atividades, muito além de suprir carências ou demonstrar status e posição social. Embora ainda existam opiniões ingênuas a respeito do consumo, Douglas (2013) nos lembra que o ato de consumir seria um processo no qual todas as categorias sociais estariam sendo continuamente definidas, afirmadas ou redefinidas, ajudando a manter relações sociais. É necessário entender e analisar os processos sociais e não apenas o ato de consumir. Para Douglas, se as práticas de consumo estão imbricadas em uma cultura de materialidades, esta nasce com a criação do mundo dos bens. Nesse contexto, o consumo pode servir de ponte ou cerca, o consumo é capaz de aproximar sujeitos, limar as asperezas da diferença, identificar reconhecimentos ou criar muros, valas e trincheiras que implodem as possibilidades de diálogos e entendimentos.

Ao estudar juventudes, sem dúvidas, o consumo é um objeto relevante para a pesquisa em comunicação. Para grandes nomes, como Barbero (2007), o consumo é o lugar de circulação dos sentidos de distinção, fazendo parte constituinte da própria cultura que acontece nas sociedades democráticas capitalistas. É no consumo que

diversos aspectos da vida em sociedade se integram, na medida em que nele se realiza a apropriação e uso dos produtos, conforme as tramas da cultura que o sustenta, dando sentido até a condição de pertencimento e cidadania dos sujeitos (Tondato: 2016).

Os jovens de um mesmo grupo de pertencimento irão ter coerência com a escola que estudam e as roupas que vestem, os livros que leem, onde moram e onde passeiam. Terão sempre informações parecidas para transmitir aos membros deste grupo de afetos, fazendo com que demonstrem por que pertencem a este mesmo universo.

A lógica que rege a apropriação dos bens enquanto objetos de distinção não são da satisfação de necessidades, mas sim da escassez desses bens e da impossibilidade de que outros os possuam Canclini (1999).

Woodward *apud* Douglas (2013) diz que a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e relações sociais, por exemplo, marcando quem é incluído ou excluído de um determinado grupo ou de uma determinada identidade. Símbolos estes que passam pela mídia, por sua vez, o principal espaço de propagação do simbolismo relacionado ao consumo material.

Para Rocha e Pereira (2013), a mídia torna-se o campo de batalha ideal, trabalhando em favor da manutenção do *status quo*, das perspectivas da elite, determinando qual identidade os indivíduos podem ou devem ter. Não podemos nos esquecer de que a publicidade é a narrativa do consumo, é ela que nos ensina a consumir, pois confere significados aos bens, atribuindo-lhes valor simbólico, nos ajuda a classificar as coisas e as pessoas, reproduzindo novos valores e crenças, codifica os bens para o consumo e revela em suas representações sociais, a nossa cultura.

Entendido como prática sociocultural por excelência, o consumo constitui um código por meio do qual nós nos relacionamos com os nossos pares e com o mundo a nossa volta. A cultura midiática interpreta a produção e socializa para o consumo, contribuindo para a associação entre marcas, produtos e serviços, no modo de ser, estilos de vida, valores e discursos são socialmente aprendidos, bem como gostos e hábitos que perfazem as rotinas diárias. A onipresença dos meios de comunicação é uma realidade. Nesse contexto, as representações midiáticas se hibridizam com as linguagens de consumo, constituindo e expressando nosso imaginário social. Nestes tempos de estetização do cotidiano, importa investigar as estéticas do consumo e a construção de um imaginário coletivo permeado pelas grifes e outros atributos intangíveis de identificação, classificação e distinção social. Importa ainda compreender a produção de sentidos na atualidade a partir da investigação das diferentes narrativas de consumo (ROCHA E CASTRO, 2012)

Viver em uma cidade interiorana faz com que a juventude tenha seus grupos de pertença e frequentem os mesmo lugares, as mesmas faculdades e as mesmas festas e bares. Nesta pesquisa o que está sendo analisado são os jovens estudantes de comunicação social, de uma instituição privada de ensino superior. Jovens de 19 a 25 anos que correm atrás de sonhos, gostam de festas, bate papo, séries e cinema,

não se desvinculam se seus celulares devido às redes sociais e não abrem mão de expor sua rotina e suas ideias e ideais para que todos saibam de seu cotidiano. Em uma cidade de aproximadamente meio milhão de habitantes e distante da capital, onde segundo eles, tudo acontece, a internet faz parte de sua vida e utilizam a mídia e os suportes tecnológicos para se comunicarem, e fazem da tecnologia quase que uma extensão do próprio corpo juvenil. Os jovens são os que mais consomem tecnologias e informação, tanto na sua vida particular quanto na familiar.

Sempre apegados ao seu espaço, os jovens formam um grupo especialmente afetado pelas rapidíssimas transformações no panorama de nossa sociedade Borelli (2013) e torna-se necessário compreender, ainda mais, seus códigos e modos de ser e de viver. Eles são entrelaçados pelo sentido de urgência, desemprego, ousadia e desassossego, pela ausência de esperança e consumo inviabilizado.

É importante ressaltar que na pesquisa realizada, quando perguntado qual o melhor meio para a propaganda atingir um jovem, a resposta foi a internet, e admitiram não viver sem a tecnologia, que querem estar atualizados, tendo a mídia influência psicológica sobre eles e, também utilizam essas mídias para se manifestar e mostrar suas opiniões. Os grandes centros urbanos, principalmente a capital paulista apresentam-se como universo de infindáveis possibilidades, dentre elas, da produção ao consumo cultural, acesso à tecnologias, bens e serviços e, acreditam que na metrópole as pessoas tem um jeito próprio de se expressarem, vestir e escrever, acreditando que o consumo cultural do interior é inferior, acham que a cidade de grande porte exige mais dos jovens, a cobrança é maior que em cidades menores.

Através do constante lançamento de tendências, o aqui e o agora são alterados pelas novas mídias, que passam para os jovens a noção de que tudo é possível. Como nasceram já rodeados pelas novas tecnologias, acabam achando as velhas mídias entediantes.

Quando questionada quais as consequências que a sociedade marcada pelo excesso, pela urgência de viver e pela busca desenfreada de reconhecimento e visibilidade, uma jovem de 21 anos respondeu “as pessoas da atual geração possuem a extrema necessidade de conseguir tudo que se deseja no momento que se deseja. Parte dessa característica parte da infância, quando os pais costumam realizar todas as vontades da criança, sem lhe ensinar que nem tudo é como desejamos. E carregam isso para o resto da vida, podendo se tornar adultos frustrados por não conseguir o que deseja”. E esta mesma jovem quando questionada por que compra pela marca e não pela necessidade do produto, concluiu que as grandes marcas representam *status*, e que muitos dos jovens não buscam a qualidade do produto, mas sim a visibilidade que possuir ou consumi-lo trará para eles”.

Constatamos que nas listas de gerações a respeito do necessário e do desejável, vamos nos afastando da época em que as identidades se diferenciavam por essências a históricas; atualmente elas configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir [...] Essa versão

política de estar contente com o que se tem é vista hoje como o último esforço das elites desenvolvidas, das classes médias e de alguns movimentos populares para conter dentro das vacilantes fronteiras nacionais a explosão globalizada das identidades e dos bens de consumo que a diferenciam. Canclini (2012)

Uma jovem de 22 anos respondeu que “pela necessidade de servir a um grupo e não pela necessidade em si” os jovens compram pela marca e não pela necessidade do produto, e para ela o conceito de juventude é “ser ou pertencer a algum grupo, e a necessidade de experiências para a construção de suas vidas futuras”.

Para outro jovem, 21 anos, “as novas mídias mostram a todo o momento a vida “perfeita”, que você pode ter toda a liberdade e fazer as escolhas que bem entender. Mas, a realidade é outra, você tem responsabilidades e deveres a fazer”. Mas esse mesmo jovem, também compra pelo *status*, pelo que está na moda e que vai lhe trazer uma melhor imagem, e para ele, é através do que você consome que você é inserido em um grupo determinado, que “a mídia tem uma influência tão grande, que mesmo sem ter condições ou necessidade de adquirir algo, você vai comprar, seja apenas para ser aceito em determinado grupo, ou ter uma imagem melhor de si para os outros”.

O consumo é um código que traduz relações sociais e, uma vez que os meios de comunicação de massa adquiriram premência na sociedade nas últimas décadas, esse código tem a sua dimensão ampliada. A publicidade faz circular continuamente seu discurso pelos espaços midiáticos, incitando o indivíduo a crer no mundo de satisfação que ela constrói, e, a cada dia mais, utilizando-o, queira ele ou não, como mídia de produtos [...] a publicidade adere ao seu corpo, feito uma roupa que ele pode vestir e despir quando quiser, sem que sua integridade física seja maculada. Carrascoza (2011)

Citando Costa (2005), a hipertrofia da economia capitalista, diz-se, diluiu esferas da vida social, como a política, a religião e vida familiar, em um consumismo hedonista e narcisista que está na base do culto ao corpo e da epidemia de atentados violentos à vida. A delinquência seria um efeito da avidez por objetos supérfluos e o culto ao corpo, efeito dos fascínios pelas imagens corporais da moda, ambos estimulados pela publicidade.

Para Costa, os autores não chegam a um acordo sobre a data em que o consumismo surgiu, pelo fato do termo consumo ora se referir ao hábito de comprar objetos supérfluos, ora ao padrão de satisfação emocional do comprador. Para o autor, a noção vem sendo empregada de maneira imprecisa na significação e na periodização histórica; porque ao analisarmos o que significa consumir, quais são os objetos que consumimos e em quais circunstâncias históricas consumimos, notamos que o sentido de consumo muda completamente, consumir, nos séculos XVII, XVIII ou XIX, tem um sentido totalmente diferente de consumir no final do século XX e começo do XXI.

Quanto aos usos e apropriações que os consumidores fazem do produto, não é o objeto que traz em si o sentimento, tanto que podemos encontrar pessoas de classes diferentes usando produtos iguais. As dimensões socioculturais não estão nos objetos [...] Comprar objetos, pendurá-los ou distribuí-los pela casa, assinalar-lhes um lugar em uma ordem, atribuir-lhes funções na comunicação com os outros, são os recursos para se pensar o próprio corpo, a instável ordem social e as interações incertas com os demais, consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora. Canclini (1999)

Baccega (2011) diz que os novos estudos sobre o consumo mostram que o consumidor não é mais apenas o “alienado cooptado pelo sistema”, os novos estudos apresentam a ideia de um consumidor socializado, nada maniqueísta, com condições limitadas de escolha. Ela cita Alonso (2006) para dizer que nos encontramos com uma mescla realista de manipulação e liberdade de compras, de impulso e reflexão, de comportamento condicionado e uso social dos objetos e símbolos da sociedade de consumo. Para ele ao fazer do consumidor não um ser isolado e desconectado do resto de seus contextos sociais, e sim portador de percepções, representações e valores que se integram e completam com o resto de seus âmbitos e esferas de atividade, passamos a perceber o processo de consumo como um conjunto de comportamentos que recolhem e ampliam, no âmbito privado dos estilos de vida, as mudanças culturais da sociedade em seu conjunto.

Quando perguntado a um estudante de 21 anos como o consumo separa as classes sociais, ele respondeu “de maneira ríspida, já que a forma como você consome define o que você é na maioria dos grupos na atual sociedade. Desde o tratamento e o modo como os outros olham, até as vantagens que um indivíduo com maior poder aquisitivo pode ter, é totalmente o contrário do que um indivíduo com baixo poder aquisitivo sente na pele na mesma situação.”. E quando questionado de que maneira as novas mídias influenciam psicologicamente os jovens, respondeu “as novas mídias, assim como os diversos círculos sociais, impõem padrões a serem seguidos. Os jovens, por estarem constantemente ansiando em pertencer a um “lugar” que será sempre notado, acabam deixando influenciar pelo molde que a mídia mostra em suas muitas telas.”.

Depois da década de oitenta, perdida para a América Latina, durante a qual os Estados cederam o controle da economia material e simbólica às empresas, está claro aonde a privatização sem limites conduz: descapitalização nacional, subconsumo das maiorias, desemprego e empobrecimento da oferta cultural. Só através da reconquista criativa dos espaços públicos, do interesse pelo público, o consumo poderá ser um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e agir significativa e renovadoramente na vida social. Vincular o consumo com a cidadania requer ensaiar um reposicionamento do mercado na sociedade, tentar a reconquista imaginativa dos espaços públicos, do interesse pelo público. Canclini (1999)

Para Gonzáles (2008), a juventude tem proporcionalmente maior participação em redes informáticas que outras gerações, com acesso à informação e ao consumo dos meios de comunicação. Mas, por outra parte, participam menos de espaços decisórios

da sociedade, existindo assim uma assíncronia entre acesso à informação em rede e maior exclusão referente à cidadania política. Eles trocam mais informações que outros grupos etários, mas se sentem pouco representados pelos grupos políticos. Por outro lado, são mais familiarizados com a comunicação interativa a distancia, são interiorizados com as expectativas de autonomia próprias da sociedade moderna e pós-moderna, mas trombam com maiores obstáculos para ter uma vida autônoma devido aos problemas de mercado e acesso ao crédito, fazendo com que essa tensão aumente a crise de expectativas desses jovens.

Para esta pesquisadora, com base nos autores citados, questiono se esses jovens conseguem ter voz? Utilizar-se do espaço da cidade e do seu corpo para expressar suas ideias, seus ideais e gritar ao mundo que precisam e podem ser ouvidos através da mídia? Ou muitas vezes são captados por essa mídia que como alguns pesquisadores citam, ainda conseguem fazer com que através dos veículos comunicacionais, esses jovens sejam captados pelas mensagens e deixam de expressar aquilo que pensam, apenas por consumir ou possuir aquele objeto que lhe foi apresentado e que gerou nele a necessidade de compra, ou será que também consegue utilizar esse espaço midiático para explorar novas formas de pensamentos inteligentes, de lutas, de ativismos, de reflexão e de voz juvenil neste mundo urbano de consumo?

Os novos padrões de consumo cultural da juventude, principalmente em relação com a indústria audiovisual, provê de ícones e referências que permitem a grande parte desses jovens gerar identidades coletivas e participar de universos simbólicos. E estes referentes de identidade, podem ser cada vez mais transitórios, fazendo da juventude um fator de grande criatividade cultural, mas que contrastam com dificuldades para harmonizar com o resto da sociedade, principalmente com a sociedade adulta e com as figuras de autoridade. Para Rocha & Silva (2007), os jovens têm uma relação conflituosa com seus corpos, os quais, nem por isso, deixam de ser o meio fundamental da experimentação juvenil no mundo.

Segundo Borelli (2013), para os jovens, ser e viver na cidade supõe equacionar sua própria condição de juventude, como se veem e como são vistos, a exposição aos bens de consumo materiais e simbólicos, as relações com as mídias e as novas tecnologias, a experimentação da violência – que os coloca ora como vítimas, ora como protagonista. Quando os jovens moram em pontos muito distantes, os grupos são reforçados pela exclusão, definindo assim, uma condição de classe social, mas, por exemplo, o gosto pela música e por gêneros musicais, a busca e o uso da apropriação da cultura, não mantém o sentido da exclusão; ao contrário, podem aproximar e permitir a troca, o diálogo e um imaginário coletivo mais intercultural e inclusivo. Os jovens que estão sendo pesquisados demonstram que, através do gosto musical, pelas séries, aplicativos e por gêneros, exista a aproximação, o convívio e a troca de ideias, independente da classe social. Com a maior facilidade, devido às bolsas de estudos, de jovens com condições financeiras distintas, estarem nos bancos acadêmicos, faz com que o encontro seja natural e as experiências sejam trocadas

de maneira mais fácil que anteriormente, onde escolas particulares eram utilizadas somente por estudantes com maior poder aquisitivo.

É oportuno esclarecer que, quando o conceito de identidade é aqui acionado, não supõe, de forma alguma, qualquer conotação de homogeneidade; ao contrario, reforça a heterogeneidade e a existência de múltiplas juventudes particulares Reguillo (2012). Lembrando que em nenhum local a juventude representa um bloco homogêneo capaz de responder por um conjunto de categorias fixas, os jovens aqui analisados fazem parte de uma instituição de ensino superior em comunicação, e citando Hall (2002), o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Para Reguillo (2012), os referenciais identitários não passam pela fábrica, pela escola, pelo partido. A identidade está em outra parte, são identidades móveis, mutantes, capazes de respostas ágeis e por vezes, surpreendentemente comprometidas.

Alguns jovens, em especial aqueles que vivem em grandes cidades, articulam-se preferencialmente em redes de “socialidades”, buscando formas mais autônomas e, por vezes, autogestionárias, de “estar juntos”. Enquanto muitas das instituições sociais privilegiam o que tem sido conceituado como “sociabilidades” – “indivíduos e suas associações contratuais”, a “sociedade vai acentuar as dimensões afetiva e sensível, onde se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos” Maffesoli,(1987).

Por meio das redes de socialidade, e nem sempre articulados a projetos institucionais, alguns coletivos juvenis se tornam atores sociais, participam e intervêm em processos dentro de suas próprias comunidades, assim como nos espaços públicos das cidades em que residem Borelli (2013). Alteram e transformam as estruturas e características originais dos cenários urbanos pela ação da música, do teatro, de leituras e narrativas, dança e arte popular urbana, como grafites, pichações, *sticker*; atuam em movimentos apropriam dos espaços públicos, em “lugares seus”.

De um lado, estão os discursos juvenis e suas lutas pela sua voz, de outro lado estão as mídias. E a pesquisa continua para entender os jovens estudantes de comunicação social e suas maneiras de comunicar e explorar o espaço urbano em uma cidade do interior paulista, distante quase quinhentos quilômetros da capital.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. **Comunicação e culturas do consumo**. São Paulo: Atlas, 2011.

BARBERO, M. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: editora URFJ, 2007.

BORELLI, S. **Jovens na cena metropolitana**. São Paulo: Paulus. 2013.

CANCLINI, N, G. **Jóvenes, Culturas Urbanas Y Redes Digitales**. Madri: Fundacion telefónica, 2012.

_____ **Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro, UFRJ. 1999.

CASTELLS, M. **La cuestión urbana.** México: Siglo XXI: 1974.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno.** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CARRASCOZA, J; Rocha,R. **Consumo midiático e culturas de convergência.** São Paulo: Miró, 2011.

COSTA, J.F. **O Vestígio e a aura.** Corpo e consumismo na moral do espetáculo: Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____ **A ética e o espelho da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

DOUGLAS, M; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens.** Para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: UFRJ: 2013.

FEIXA, C; LECCARDI,C. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude.** Brasília: Soc.estado. vol 25 nº2: 2010.

GONZÁLES, G. M. **El consumo juvenil em la sociedade mediática.** Comunicação, mídia e consumo: São Paulo: ESPM, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REGUILLO, R. **Culturas Juveniles.** Buenos Aires: Siglo Vientiuno, 2012.

ROCHA, E.; PEREIRA, C. (orgs.). **Cultura e imaginação publicitária.** Rio de Janeiro: Mauad, 2013.

ROCHA, E; CASTRO, G. **Estéticas Midiáticas e Narrativas de Consumo.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROCHA, R. de Melo; SILVA, J. C. **Consumo, cenários comunicacionais e subjetividades juvenis.** Intercom, 2007.

TONDATO, M. **A construção cotidiana da cidadania: identidades e significações.** In: COGO, D, ROCHA, R. de M.; HOFF, T. (orgs) **O que é consumo:** comunicação, dinâmicas produtivas e constituição de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2016.

CAPÍTULO 18

FARTURA TRAZ ALEGRIA! O FUNK OSTENTAÇÃO E AS SUBJETIVIDADES JOVENS

Juliana Ribeiro de Vargas

Universidade Luterana do Brasil, PPGEDU
Canoas - RS

RESUMO: O presente estudo visa analisar e problematizar discursos visibilizados por músicas filiadas ao gênero musical *funk* e sua operacionalização na constituição de subjetividades em um grupo de jovens alunas, com idades entre treze e quinze anos, estudantes de uma escola pública localizada na periferia de Porto Alegre (RS). Tais discursos foram reiterados pelas mídias musicais acessadas pelas estudantes por meio de seus aparelhos celulares e por suas próprias narrativas acerca das temáticas evidenciadas nas referidas mídias. Em consonância com as teorizações dos Estudos Culturais, dos Estudos de Feministas e de Gênero, em uma abordagem pós-estruturalista, entendo que os discursos operam sobre a constituição de subjetividades de tais alunas e, por conseguinte, na (re)produção dos modos de viver a feminilidade na atualidade. Como estratégias metodológicas, também utilizei a análise das mídias musicais armazenadas pelas alunas em seus aparelhos celulares; dos grupos de discussão organizados com as referidas estudantes, e, ainda, de estratégias de observação de seu cotidiano no meio escolar. Compreendo que esta investigação, mais do

que visibilizar e problematizar os modos sobre os quais jovens contemporâneas conduzem suas condutas, visa contribuir para organização de diferenciadas práticas pedagógicas nas instituições escolares, a partir do conhecimento das práticas de vida das jovens na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Culturais; Gênero; Discurso; Música; Juventudes.

ABSTRACT: This study aims to analyze and discuss discourses visible by music of the genre known, in Brazil, as *funk* and its operationalization in the subjectivities constitution in a group of young students, aged thirteen and fifteen, who are students from a public school located on the outskirts of Porto Alegre (RS). Such speeches were reiterated by the musical media accessed by students through their mobile devices and their own narratives about the issues highlighted in these media. It should be stressed that, the young people of this study listened and shared their favorite songs on their mobile handsets, often in the midst of classroom activities. In accordance with the theories of Cultural Studies, of Feminist and Gender Studies, in a post-structuralist approach, I understand that discourses operate on the constitution of subjectivities of such students, consequently on the (re) production of the modes of living femininity today. As methodological strategies, I also used the analysis of musical media stored

by the students in question on their handsets; discussion groups organized with these students, and still, observation strategies on their school daily life. I understand that this research, more than visualize and problematize the modes on which contemporary young people lead their conduct, aims to contribute to the organization of differentiated teaching practices in schools, from the knowledge of the young people living practices today.

KEYWORDS: Cultural Studies; Gender; Discourse; Music; Youths

Área vip, whisky, no camarote só as top de elite
No baile (HAHA), nós porta o kit
Tem Hollister e Abercrombie Fitch
Meninas solteiras o baile é de vocês
Vem dançando uma de cada vez.
(Rolê da Haybusa- Mc Dedé)

Os versos em destaque referem-se à música *Rolê da Haybusa*, listada entre as músicas mais escutadas por um grupo de estudantes de uma escola pública localizada na periferia de Porto Alegre (RS). Como pode-se observar, o consumo e a visibilidade excessiva de determinados itens, a exemplo dos automóveis, das motos e dos objetos de adorno de determinadas marcas como *Hollister* e *Abercrombie Fitch* são evidenciados como práticas de sedução e de conquista, protagonizadas por homens jovens. Conforme destaca a música, um homem que ostenta um *kit*, compreendido como uma combinação de bebidas (dez latas de energéticos e uma garrafa de vodka) e bebe whisky em um local privilegiado de uma festa (o camarote), torna-se extremamente interessante às mulheres do local. Frente a essa descrição, vale questionar: estarão as jovens da atualidade, principalmente aquelas apreciadoras do estilo *funk* ostentação, dirigindo seus relacionamentos de amizade e de afeto para homens que possam lhes oferecer “um espaço no camarote?”

O presente estudo, recorte de uma investigação mais ampla, pretende visibilizar e problematizar a operacionalidade de determinados discursos na constituição de subjetividades de um grupo de jovens alunas contemporâneas e, por conseguinte, na (re)produção de formas de viver a feminilidade na atualidade. Tais discursos eram evidenciados em músicas associadas ao gênero contemporaneamente conhecido como *funk* ostentação, o qual era apreciado pelo grupo de alunas em questão. Vale destacar que as referidas alunas escutavam e compartilhavam tais músicas através de seus aparelhos celulares, muitas vezes em meio às atividades de sala de aula, não acatando assim a legislação vigente que proíbe o uso de tais aparatos nas escolas da rede de ensino da qual fazem parte.

Os campos teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, em vertente pós-estruturalista e também as teorizações de Michel Foucault, selecionados para subsidiar este estudo, permitem o aprofundamento da temática de análise. Em consonância com tais campos, compreendo os sujeitos como constituídos e

diferenciados discursivamente, segundo as condições de possibilidades de distintos contextos históricos e sociais. Logo, as jovens contemporâneas estudadas estariam sendo subjetivadas de distintos modos em suas possibilidades de vida e, desta forma, constituiriam suas feminilidades frente aos diferentes discursos que as atravessam. Vale referir que entendo os processos de constituição das subjetividades das alunas jovens como implicados nas formas que essas elencam para vivenciar a feminilidade na contemporaneidade, uma vez que “os modos de subjetivação, são, precisamente, as práticas de constituição dos sujeitos” (CASTRO, 2009, p. 408).

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais é possível compreender as manifestações significativas para os distintos grupos sociais, tal como as músicas escutadas pelas alunas, como produções culturais e ainda, como ações comunicativas/identitárias dos grupos sociais nos quais as jovens alunas transitam, uma vez que tais músicas eram compartilhadas entre as elas através da internet e/ou, pela tecnologia *bluetooth*. Já os Estudos de Gênero, ao deslocarem o foco de análise dos comportamentos de homens e mulheres como originários unicamente de categorizações biológicas para o entendimento dos mesmos como relacionados às construções históricas sociais, fomenta modos diferenciados de descrição e análise de tais sujeitos (LOURO, 1997). Sob tal perspectiva, gênero é compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). Teresa de Lauretis (1994) compreende gênero para além das diferenças sexuais, pois para autora também essas não são universais, tão pouco articuladas em razão de essências ditas únicas. Alinhada às ideias de Foucault sobre a constituição do sujeito a partir das práticas de subjetivação, a referida autora pontua a potencialidade de pensar o conceito de gênero como também uma tecnologia, produto de práticas discursivas.

Vale referir que o material empírico deste estudo decorre de metodologias de investigação qualitativas de cunho etnográfico, tais como observações participantes e registros em diário de campo. Também foram realizadas análises dos arquivos musicais armazenados nos cartões de memória dos celulares das citadas estudantes e alguns destes arquivos foram problematizados com as alunas em grupos de discussão os quais denominamos *Rodas de Conversa*.

Segundo Wivian Weller (2013), a referida metodologia permite abranger situações de diálogo entre os participantes, as quais não visam, efetivamente, à concordância, mas a percepção sobre as opiniões e pontos de vista de cada um. Dessa forma, é a interação entre os participantes a característica que proporciona “força metodológica” ao grupo de discussão, como também reforça Javier Callejo (2001) ao apontar que há nos grupos de discussão a ênfase na interação de grupo, aspecto para mim importante, uma vez que as alunas sentiram-se a vontade para falar sobre o que pensavam a respeito das músicas que mais escutavam. Dessa forma, compartilho com Carla Beatriz Meinerz (2011, p. 486) o entendimento de que a metodologia do grupo de discussão abre a possibilidade de escuta sensível, que não se fundamenta apenas em

rigores teóricos para sua realização, uma vez que tal escuta é dependente da postura “política, afetiva e ética do pesquisador”. Compreendo assim que tais metodologias potencializam análises sobre a constituição das subjetividades dos estudantes na contemporaneidade e, por conseguinte, na constituição das masculinidades juvenis contemporâneas.

A partir de tais metodologias, foi possível verificar que algumas alunas armazenavam mais de trezentos arquivos musicais em seus celulares. O elevado número de registros musicais (mais de uma centena) e a prevalência do *funk* como estilo musical presente na maioria dos cartões de memória analisados foram aspectos que chamaram a atenção. Vale referir que tais mídias circulavam entre as alunas através da tecnologia *bluetooth*, ou ainda por programas de acesso e transferência do conteúdo da *web* para artefatos tais como computadores e celulares. É possível pensar que semelhante aos chamados diários de outros tempos, os aparelhos de celular prestam-se, nos tempos atuais, ao registro de memórias/vivências das jovens alunas, uma vez que imagens e músicas que remetem aos amigos, aos amores e aos ídolos ficam registradas nos cartões de memória de cada aparelho. Seriam seus cartões de memória como diários digitais contemporâneos, nos quais as jovens alunas registram, constituem e são subjetivadas na sua existência. Contudo, é importante pontuar a provisoriedade e a flexibilidade que tal recurso comporta, uma vez que cada aluna pode possuir mais de um cartão de memória e também, apagar ou registrar ‘novas memórias’ no mesmo. Entendo assim, que os registros de tais alunas constituam memórias fragmentadas, distantes da ideia de totalidade e continuidade, como afirma Bauman (2001).

Como procedimento de delimitação dos discursos analisados, busquei interrogar como os mesmos eram constituídos como verdades e interpelavam as alunas desta investigação (FISCHER, 2003) operando sob a subjetividade das mesmas. Fischer (2003) refere sobre a questão:

Foucault afirma que a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação. (FISCHER, 2003, p. 373)

Apresento a seguir considerações acerca de um ideário de feminilidade, problematizando-o através das perspectivas teóricas elencadas. Posteriormente, destaco algumas características do gênero *funk* ostentação buscando visibilizar discursos sobre gênero, sexualidade e consumo evidenciados em tais músicas. Encerro este estudo com a certeza de que outros discursos poderiam ser problematizados na procura de visibilidade para dimensões ainda pouco estudadas no que se refere à constituição da juventude feminina.

Um homem para lhe dar condição: discursos constituindo modos de ser mulher

Amélia não tinha a menor vaidade.

Amélia é que era mulher de verdade

(Aí, que saudades da Amélia, Mario Lago e Ataulfo Alves)

Mario Lago e Ataulfo Alves apresentavam, nos anos de 1940, a mulher de verdade como aquela que apoiava seu companheiro em todas as dificuldades do cotidiano e que ainda, não exercia a vaidade. Também na canção *Marina*, de Dorival Caymmi, composta na mesma década (1947), também acaba por destacar a simplicidade, a ausência de vaidade como uma característica a ser apreciada nas mulheres. A mulher cantada de Caymmi não precisaria maquiar-se pois *já era bonita com o que Deus lhe deu!*

Autores que problematizam a história das mulheres, tais como Del Priore (1997), Louro (1997), Perrot (2007) demonstram, através de seus estudos, que determinadas características tais como o amor incondicional, a paciência constante, o recato e a simplicidade foram características estimuladas, ao longo dos tempos, nas sociedades ocidentais, a fim de naturalizar alguns comportamentos como formas adequadas para o ser mulher. Exemplo dessa afirmação pode ser percebido na associação dos comportamentos femininos à história de personagens bíblicas como Eva (a pecadora) e Maria (a submissa), as quais subsidiaram formas adequadas e inadequadas para a conduta das mulheres (Del Priore, 1997). É possível compreender também, de acordo com as ideias de Michel Foucault (2005), que tais discursos tenham se estabelecido como regimes de verdade nas diversas sociedades.

A verdade, como afirma Foucault (2005), está centrada na forma do discurso científico, é difundida amplamente e circula nos aparelhos de educação e de informação. Pode-se pensar na potencialidade do conceito de verdade quando Foucault (1995, p.13) afirma que, por verdade, se entende “[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.” Desta forma, se determinadas características foram associadas às mulheres, a partir de discursos específicos de cada sociedade, é possível inferir que estes funcionaram – e ainda funcionam – como verdades sobre as mulheres. Vale destacar ainda que, segundo Foucault (2009) o poder, a produção da verdade (constituída através do exercício do poder) e a subjetividade são elementos relacionados no processo de condução de condutas dos indivíduos. Maria Manuela Garcia (2002) corrobora o referido autor ao pontuar que as subjetividades são objetos de poder, “produtos de maquinações, de saberes e de técnicas que incluem ativamente os seres humanos num campo de visibilidade, atribuindo-lhes certas características e padrões de desenvolvimento” (GARCIA, 2002, p. 31).

A verdade, o poder e a conduta individual dos sujeitos foram preocupações

pertinentes para o referido autor e nenhum desses domínios poderia ser analisado de modo isolado, pois “[...] esses três grandes domínios da experiência só podem ser entendidos uns em relação aos outros, e não podem ser compreendidos uns sem os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 253).

Pode-se afirmar que discursos diversos permitiram que mulheres fossem queimadas na Europa em fogueiras e, em outros tempos, fossem descritas como históricas. Foram verdades instituídas sobre as mulheres que constituíram uma proposta de educação feminina a qual, até o século XIX, afastava as mulheres da instrução. As mulheres deveriam ser *mais educadas do que instruídas* e capazes de desempenhar os papéis futuros de dona de casa, esposa e mãe (PERROT, 2007). A partir de tal premissa, configura-se como natural pensar que alunas devam ser calmas, meigas e contidas e aquelas que difiram desse perfil, acabem descritas como anormais ou diferentes (WALKERDINE, 1995).

Esse é bonde das minas que andam no ouro: discursos do funk ostentação

Bota o dedo pro alto, deixa os homens loucos
Esse é o bonde das minas que andam no ouro
Gosto de ostentar e essa é a minha vida
Mulher do Poder, é assim que eu sou conhecida

(Mulher do Poder- Mc Pocachontas)

Encontradas na totalidade dos cartões de memória das alunas investigadas, as músicas relacionadas ao *funk* ostentação são apreciadas por grande parte dos jovens (e até mesmo das crianças) nos tempos atuais. Vale destacar que mesmo aquelas alunas que afirmavam “não gostar muito” de *funk*, tinham arquivos musicais de tal estilo, fato que corrobora com as seguintes ideias: a) O grande número de arquivos armazenados era o que mais importava às alunas; b) A troca de arquivos musicais pela tecnologia *bluetooth* constitui-se como uma das formas de socialização entre as alunas deste estudo. Entendo, de modo semelhante a Dayrell, (2001) que o consumo cultural tornou-se ferramenta importante para as trocas sociais.

A popularização do referido estilo musical é também uma dimensão a ser considerada. A forte presença do *funk* em nossa sociedade, em especial do estilo ostentação, pode ser percebida nas trilhas sonoras de novelas de grande audiência, na presença de artistas do gênero, a exemplo da *Mc Pocachontas*, em programas de televisão e também pelos numerosos shows que os artistas realizam mensalmente. Sobre a popularização do *funk*, vale destacar as palavras do *DJ Malboro*, um dos percussores do estilo no Brasil: “É a verdadeira Música Popular Brasileira, a MPB, [...]. Acho que não existe nada hoje no Brasil que tenha tanta força ou que seja ligado de um modo tão verdadeiro ao que as pessoas pensam como o *funk*”. (DJ Malboro - PLATT e NEATE, 2008, p.85).

Segundo Dayrell (2002) o *funk*, assim como o *rap* tem sua origem na música

negra norte-americana, a qual incorporou sonoridades africanas, baseadas, segundo o referido autor, no ritmo e na tradição oral. É interessante referir as condições de emergência do gênero *funk* na sociedade brasileira. De um modo geral tal ritmo musical é associado às classes sociais de menor poder aquisitivo e, por conseguinte, com uma suposta menor possibilidade de aquisição de bens de consumo. Segundo Michael Herschmann (2005), apesar de ter sido visibilizado na década de 1970 na conhecida casa de espetáculo Canecão, o *funk* encontrou o seu espaço posteriormente nos bairros dos subúrbios cariocas. Nos tempos atuais, é possível afirmar que o referido gênero é produzido/consumido por “diversos grupos e segmentos sociais, e pela indústria cultural em geral.” (HERSCHMANN, 2005, p. 73).

Já as músicas relacionadas o *funk* ostentação traçam, em sua maioria, narrativas acerca dos “benefícios” que o acúmulo de bens e de patrimônio proporciona aos homens jovens: a companhia de belas mulheres e a elevação de um *status* frente aos demais. O mesmo estilo musical apresenta músicas que descrevem os desejos femininos como unicamente relacionados à vaidade e à beleza. Nas canções, tais desejos são atendidos, de um modo geral, por homens que pagam às mulheres o que elas querem. Os relacionamentos afetivos também são organizados a partir da mesma lógica; mulheres namoram homens que “bancam” tudo o que elas desejam.

A música *Onde eu chego eu paro tudo*, interpretada pelo *Mc Boy* do Charmes, exemplifica as afirmações anteriores. Inspiração para o título desse texto, tal música descreve o uso de uma série de artefatos de vestuário e embelezamento de valor extremamente elevado, de marcas como Dior, Lacoste, Armani, Oakley e Hilfinger, como fator que possibilitaria aos homens encantar, seduzir e compartilhar da companhia de belas mulheres. O uso de adornos como cordões e correntes de ouro e ainda, a propriedade de carros e motos de valor elevado também são destacados pela música referida como ações potenciais para a elevação do *status* de quem os usa. A versão audiovisual (videoclipe) desta e de outras semelhantes visibilizam homens jovens cercados de belas mulheres e ostentando os artigos de luxo como os citados. A seguir, apresento excertos da música que evidenciam as afirmações.

Onde eu chego eu paro tudo
A mulherada entra em pane
Meu cordão é um absurdo
Meu perfume é da Armani[...]

Pick-up cabine dupla
Jet na carroceria
Correria traz fartura
Fartura traz alegria
E no meu vocabulário
Não existe economia
Nós investe no poder

E usufrui da putaria (**Onde eu chego eu paro tudo- McBoy do Charmes**)

Em determinados versos da música *Onde eu chego eu paro tudo*, é possível pensar que o uso de artefatos de marcas de grife e de automóveis caros seja propiciado pela prática de atividades ilícitas, tais como roubos e furtos. Refiro-me aqui, especificamente, aos versos “*correria traz fartura, fortuna traz alegria*” e “*nós investe no poder e usufrui da putaria*”. No ambiente da periferia é de conhecimento geral que “aqueles que fazem correria” são os sujeitos envolvidos em práticas ilícitas, a exemplo do tráfico de drogas e do comércio de máquinas caça-níqueis.

De modo semelhante ao exposto pela música *Onde eu chego eu paro tudo*, a música *Rolê da Haybusa*, de Mc Dedé também visibiliza a relação entre popularidade e consumo de caros artefatos de vestuário (a exemplo de roupas Hollister e Abercrombie & Fitch), tal como podemos observar no recorte da mesma:

Área vip, whisky, no camarote só as top de elite
No baile (HAHA), nós porta o kit
Tem hollister e abercrombie fitch
Meninas solteiras o baile é de vocês
Vem dançando uma de cada vez (**Rolê da Haybusa - Mc Dedé**)

Ao problematizar com as alunas a relação dos artefatos de consumo descritos em ambas as músicas e a real possibilidade financeira de serem adquiridos, as mesmas destacaram a realização de atividades ilícitas como meio para a conquista de tais bens, como é possível visualizar em suas falas:

Pesquisadora: Haybusa é uma moto caríssima! Vocês acham que os caras que cantam essas músicas têm dinheiro para comprar?

Isabelly: Têm! Porque eles invadem o lugar e “pegam” né?

Pesquisadora: E as gurias vão querer andar com os caras de Hayabusa ou com os demais caras?

Amanda, Isabelly e Cintia: De Haybusa!

Amanda: Mas tu achas que os que têm Haybusa conseguem comprar Haybusa como? Vendendo droga!

Isabelly: É patrão! Eles são patrão!

Já *Mc Pocachontas* acaba por ser descrita pelas alunas como exemplo de beleza e performance artística. Todas querem ser *Mc Pocachontas*! É interessante destacar que o fato de um homem financiar seus desejos e vontades, como a artista descreve na música, não chega a entendido como um problema para as alunas. Tais ideias são visibilizadas por suas falas:

Amanda: *Mc Pocachontas*! Eu gosto muito!

Isabelly: Ah, eu amo ela! Ela não é bagaceira, e ela é linda!

Julia: Ela é linda! E eu gosto das músicas dela!

Evillyn: Ela é linda e as músicas dela são legais! Eu acho ela a *Mc* mais bonita que

tem!

Pesquisadora: E por isso que tu gostas dela? Tu querias ser ela?

Evillyn: Ah, eu queria! Imagina “sora”! Tirar foto lá, naqueles carrões!

Na contemporaneidade, através da participação em programas de TV ou ainda em outros eventos promocionais, alguns indivíduos de condição de vida simples, sem muitos recursos materiais, transformam-se em fenômenos da mídia rapidamente. E, em poucos meses, muitos acabam por usufruir de um sucesso repentino, conquistando uma melhor condição financeira que lhes possibilita a aquisição de bens de valor elevado, a exemplo dos artistas do *funk ostentação*. Embora, na visão de seus intérpretes, tais músicas retratem possibilidades de vida a serem alcançadas pela população de periferia, é válido problematizar de que modo tais possibilidades poderiam ser efetivadas.

Em certa medida, é possível pensar que as músicas alinhadas com o *funk ostentação* visibilizem a ideia de Zigmund Bauman (2005) de que, na contemporaneidade, o mundo configura-se como um palco de performances, no (e do) qual somos consumidores de bens de consumo, de bens culturais e até mesmo de relacionamentos. Como afirma Bauman, as sociedades contemporâneas padecem da *síndrome consumista*, na qual os desejos e anseios pelos bens materiais devem ser atendidos de forma quase imediata. Nas palavras do autor, tal síndrome envolve a “[...] enfática negação da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação [...] encurta radicalmente a expectativa de vida do desejo e a distância temporal entre este e a sua satisfação, assim como entre a satisfação e o depósito de lixo” (BAUMAN, 2008, p. 111). Também as palavras de Dayrell (2002, p. 124) são profícuas para a problematização:

Vivemos no Brasil uma situação paradoxal. Nas últimas décadas vem ocorrendo uma modernização cultural, consolidando uma sociedade de consumo, ampliando o mercado de bens materiais e simbólicos, mas que não é acompanhada de uma modernização social. Assim, os jovens pobres inserem-se, mesmo que de forma restrita e desigual, em circuitos de informações, por meio dos diferentes veículos da mídia, e sofrem o apelo da cultura de consumo, estimulando sonhos e fantasias, além dos mais variados modelos e valores de humanidade.

É preciso escutar (mais): à guisa de conclusão

[...] eu acho que discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue (Judith Butler, 2002, p. 163)

As palavras de Butler (2002) são profícuas para pensar como os diferentes discursos, a exemplo daqueles elencados neste estudo, acabam por constituir distintos modos de ser uma jovem aluna na contemporaneidade. O próprio conceito de juventude remete a ideia de categoria plural, fato que a afasta de um modo único

para descrevê-la e contextualizá-la (GARBIN, 2009). Contudo, na atualidade, certas características tais como beleza, espontaneidade, vitalidade e versatilidade acabam por ser naturalmente associadas à condição juvenil, exaltadas por diversos discursos circulantes em nossa sociedade, a exemplo do discurso midiático e do discurso médico.

Lisiane Santos (2006), pesquisadora que investigou a relação entre a constituição de identidades juvenis de estudantes secundaristas e as práticas culturais atreladas às músicas escutadas pelos mesmos, vale-se das ideias de Simon Frith (1997), a fim pontuar que as músicas não devem ser compreendidas como espelhos que refletiriam manifestações dos povos, das culturas, mas sim, como produtoras de sujeitos, de experiências. Logo, “[...] a música também seria uma possibilidade de experiência do indivíduo com ele próprio”. (SANTOS, 2006, p.23). Concordando com essa premissa, acredito que as experiências musicais vivenciadas pelas alunas jovens desta pesquisa constituam-se, também, como modos de subjetivação, os quais (re)produzem distintas formas de vivenciar a feminilidade, nos tempos contemporâneos

A respeito da produtividade das diversificadas mídias na constituição dos sujeitos afirma Rosa Fischer (2001, p. 588): “[...] a mídia não apenas veicula, mas também constrói discursos e produz significados, identidades e sujeitos [...]” Vale pontuar que, segundo a referida autora, a(s) feminilidade(s) acabam por ser “reforçadas, imaginadas, dinamizadas, polemizadas, enfim, construídas na cultura.” (FISCHER, 2001, p. 591). Na atualidade, as diversas formas de veiculação da mídia fazem-se presente no cotidiano da maioria da população, visto, por exemplo, o número crescente de usuários de internet. Assim, as diversas formas da mídia “tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo” (FISCHER, 2007, p. 293). Logo, é possível pensar que a mídia fomente a visibilidade de estilos, gostos e, também, de histórias de vida, ações essas que contribuem para a constituição e assimilação de discursos diversos pela sociedade. (FISCHER, 2002, p. 86):

Fabiana Marcello (2005) também considera a mídia como um espaço que produz, através da ação das linhas de subjetivação, formas de reconhecimento dos sujeitos pela aproximação e semelhança de seus comportamentos e posturas aqueles considerados como exemplo de normatividade. Sendo assim, muitas das características do “ser mulher” são descritas a partir da Biologia, como exemplifica a autora (FISCHER, 2001, p.595)

[...] a feminilidade seria “dada” por um conjunto de características originadas da condição biológica, como a do ‘mistério feminino’ (relacionado basicamente à possibilidade de ser mãe), ao mesmo tempo que por uma “necessária” disponibilidade dos corpos da menina e da mulher a se sujeitarem a técnicas disciplinares, cuidados e tratamentos, indispensáveis à conquista amorosa; [...]

No entanto, nos dias atuais, é preciso considerar que os enunciados sobre a feminilidade subjetivem as jovens a buscarem relacionamentos afetivos nos quais

sejam providas financeiramente e possam desfrutar do “luxo e da ostentação”, a exemplo da *Mc Pocachontas*.

Como pesquisadora, percebo ser importante destacar o estudo das produções culturais produzidas/consumidas pelo meio das periferias urbanas, a exemplo das músicas associadas ao *funk* ostentação, como um caminho profícuo para a análise das práticas sociais vividas pelos moradores que nelas habitam e também para compreensão dos discursos circulantes em tais espaços. Sobre o tema, também colaboram Helen Ferreira e Mauro José Costa (2010, p. 199):

A periferia não se situa mais como margem: tomou a produção de si mesma fazendo parte da cultura urbana; tem suas representações e cria visibilidade por meio de suas singularidades. Ela dita moda, faz arte, cria estilo, ameaça, incomoda, quebra barreiras, exige espaço, inventa uma cultura própria (local) [...]

Desta forma, compreendo como necessário continuar o estudo e a problematização acerca das formas que os discursos visibilizados pelas músicas escutadas por alunas produzem modos de viver a feminilidade na atualidade, pois visibilizar e problematizar os modos de ser e de viver das alunas jovens, nos tempos atuais, é possibilitar uma melhor compreensão das condições que organizam a constituição das culturas juvenis femininas. Certamente, muitos outros discursos poderiam ser aqui problematizados; não em busca de soluções mágicas e imediatas, mas sim, na busca de visibilidade para dimensões ainda pouco estudadas no que se refere à juventude feminina.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Vida líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. In: PRINS, Baukje; MEIJER, Irene. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, p. 155-167, 2002.

CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ed. Ariel, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DAYREL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, vol.28, no. 1, p.117-136, jun. 2002.

_____. **A música entra em cena**: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte: São Paulo:2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo. 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRA, Helen Pereira; COSTA, Mauro José Sá Rego. Do local ao global: o serviço de radiodifusão comunitária e sua inserção no ciberespaço. In: SOBREIRA, Henrique Garcia (Org.). **Educação, culturas e comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. P. 197-210.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 12, n. 35, p. 290 -299. maio/ago. 2007.

_____. Mídia e educação da mulher: sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis (SC), v. 9, n. 2, p. 586-599. 2001/2.

_____. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 20, p. 83-94. 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II- O uso dos prazeres**. 13 ed. São Paulo: Graal, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. 12 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GARBIN, Elisabete M. Conectados por um fio: Alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**, 2009.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia do Gênero. Tradução de Suzana Funck. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (org.), **Tendências e Impasses - O Feminismo como Crítica da Cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. P.206-242.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro (RJ), v. 29, p. 139-151, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 485-504, 2011.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PLATT, Damian; NEATE, Patrick. **Cultura é nossa arma: AfroReggae nas favelas do Rio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez, p. 71-99. 1995.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade** v.2 n. 2. P.207-233.jul/dez, 1995.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P 54-66

REPRESENTATIVIDADE E GÊNERO NAS PRODUÇÕES MÍDIÁTICAS: DILEMAS E APROXIMAÇÕES

Ariana Grzegozeski Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina,
Publicidade e Propaganda
Joaçaba – Santa Catarina.

Márcio Giusti Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina,
Publicidade e Propaganda
Joaçaba – Santa Catarina.

RESUMO: O artigo é decorrente de uma pesquisa de iniciação científica sobre “Mídia e Direitos Humanos: as representações sociais dos estudantes universitários sobre a diversidade de gênero no meio oeste de Santa Catarina”, financiada pelo Uniedu, Art. 170 e discute a questão os direitos humanos e a diversidade de gênero. A questão dos direitos humanos e da representatividade de gênero perpassa todas as esferas da sociedade. Neste sentido, a comunicação, sobretudo, a mídia de massa também é envolvida com esta temática ora reproduzindo concepções de senso comum sobre a representatividade de gênero, ora apontando, para importância de reconhecê-los a partir dos seus direitos. Tomando essa questão a tese se ocupa em responder sobre representatividade de gênero, sobretudo das mulheres nas produções midiáticas. O objetivo é apontar qual a representatividade e significado ocupado pelo público feminino na comunicação

de massa, em filmes, jornais, novelas e séries. A pesquisa é exploratória com abordagem teórico-bibliográfica produzida pelo tema. Para responder a tese e ao objetivo proposto vamos utilizar como espinha dorsal os autores e conceitos que discutem a representatividade da mulher na comunicação de massa. Portanto, é possível concluir que a representatividade da mulher na comunicação de massa é um reflexo da conjuntura e da cultura estereotipada que considera a mulher como objeto. Neste sentido, o movimento de uma sociedade que discute os direitos humanos e a questão do feminino tem colocado para a comunicação mudanças na forma que representa a mulher e outros segmentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Representatividade. Mulher. Gênero. Mídia. Propaganda.

ABSTRACT: The article is the result of a scientific initiation research on “Media and Human Rights: the social representations of university students about gender diversity in the Midwest of Santa Catarina”, funded by Uniedu, Art. 170 and discusses the issue of human rights and gender diversity. The issue of human rights and gender representation permeates all spheres of society. In this sense, communication, especially the mass media, is also involved with this theme, or reproducing common-sense conceptions about the representativeness of gender, or pointing

to the importance of recognizing them based on their rights. Taking this issue, the thesis deals with the representativeness of gender, especially of women in media productions. The objective is to point out the representativeness and meaning occupied by the female public in mass communication, in films, newspapers, novels and series. The research is exploratory with a theoretical-bibliographic approach produced by the theme. To answer the thesis and the proposed objective we will use as a backbone the authors and concepts that discuss the representativeness of women in mass communication. Therefore, it is possible to conclude that the representativeness of women in mass communication is a reflection of the conjuncture and the stereotyped culture that considers women as objects. In this sense, the movement of a society that discusses human rights and the issue of the feminine has put to the communication changes in the form that represents the woman and other social segments.

KEYWORDS: Representativity. Woman. Gender. Media. Advertising.

1 | INTRODUÇÃO

Dentro do mundo contemporâneo vem à tona o erotismo enrustido nesta cultura de massa, que com o passar das décadas foram ficando mais apimentados e eróticos, no cinema, na dança, nas músicas, tudo o que se observa são peitos e bumbuns estofados e pernas levantadas e abertas sendo um chamariz para produtos como bebidas, cigarros e uma grande gama de produtos que usaram o sex appeal para se destacar durante décadas. Isso deixa claro que o movimento capitalista procura da mulher um adorno para incentivar ações de compra Morin (1962, p. 136-137) descreve:

A mulher modelo desenvolvida pela cultura de massa tem a aparência da boneca do amor. As publicidades, os conselhos estão orientados de modo bastante preciso para os caracteres sexuais secundários (cabelos, peitos, boca, olhos), para os atributos erógenos (roupas de baixo, vestidos, enfeites), para um ideal de beleza delgado, esbelto – quadris, ancas e pernas. A boca perpetuamente sangrenta, o rosto pintado seguindo um ritual são um convite [...]

Porém apesar de ser criticada, a cultura de massa tem sido até hoje o que diverte o sujeito na indústria do entretenimento e por corresponderem a realidade dos dias ela se tornou conquistadora. Dentro dessa vertente habitam homens e mulheres que são ávidos igualmente por informação e entretenimento.

Neste contexto, pesquisas mostram que a mulher não se sente representada na mídia de massa. De acordo com dados divulgados pela revista Marketing Magazine (2010), 91% das mulheres sentem que a publicidade não as representa, o que é um dado preocupante já que a pesquisa indicou também que são elas as responsáveis por 80% das decisões finais de compra no mundo todo. Observa-se assim uma grande distância entre a consumidora e as mídias que tentam alcançar as consumidoras. Os estereótipos de gênero empregado na indústria da informação sobre as mulheres

refletem o machismo e a negação dos direitos, em outras palavras, a mulher no cenário da comunicação, não é integralmente representada em seus direitos.

Por esse fato, o artigo versará sobre a discussão da presença da mulher na produção midiática. O esforço é para responder qual sua representatividade nos meios de comunicação de massa? Partindo dessa condição, pontuaremos como essa condição feminina reforça estereótipos sociais e por consequência retira seus direitos sociais. A representação social, como nos apresenta Bourdieu (2005), defende a ideia de que as representações sociais são influenciadas pelas ideias, valores, crenças e ideologias existentes na sociedade. Essas representações se tornam um hábito que condiciona a organização da vida e o comportamento socialmente construído. O objetivo é compreender através de uma pesquisa teórica-bibliográfica como a mulher é representada na comunicação de massa. Quais os estereótipos são reafirmados e quais são questionados pelas produções contemporâneas. Pontuar, como os meios de comunicação de massa representam o sexo feminino em suas produções.

Para Araújo “as democracias representativas não têm sido capazes de absorver a diversidade de sujeitos políticos que historicamente foram aliados das esferas decisórias e se encontram em desvantagens em termos sociais e de participação política”. (ARAÚJO, 2001, p. 83).

Portanto, cada vez mais a necessidade por reconhecimento e inclusão ganham espaço na agenda das lutas feministas e de lgbtqi+, no qual, reivindicam o reconhecimento dos Direitos humanos e a cidadania. Pois, mesmo com a implantação de programas de direitos humanos, ainda há muito preconceito nas relações humanas e desrespeito aos direitos básicos, principalmente desrespeito a diferenças.

2 | GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: ENTENDENDO OS TERMOS

Primeiramente para falar sobre representatividade de gênero nas produções midiáticas, é necessário uma compreensão e diferenciação dos termos: Gênero, sexo e sexualidade, já que muitas pessoas acabam fazendo muitos conflitos entre esses termos.

Segundo Scott (1995):

“O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e é um conceito relacional, compreendendo a ideia de que não é possível analisar homens e mulheres em separado, já que um se define em relação ao outro. O conceito de gênero abrange: a) símbolos culturais que evocam representações b) conceitos normativos expressos nas doutrinas religiosas, jurídicas, educativas, que limitam a interpretação dos símbolos, afirmando os sentidos opostos do masculino e do feminino, afirmando, de forma categórica, o papel do homem e da mulher, c) a construção das identidades subjetivas de gênero e sua relação com as organizações sociais e as representações culturais situadas historicamente (apud COULOURIS, 2004, p.61)

Podemos complementar com o pensamento de Louro (2007, p.18) que diz que “a

construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, e insinua-se nas distintas situações.” (apud RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016, p.76). Sendo assim, podemos afirmar que o conceito de gênero tem mais haver com valores e normas sociais. Borges (2007, p. 509) diz que “gênero pode ser entendido como o processo pelo qual a sociedade classifica e atribui valores e normas, construindo assim, as diferenças e hierarquias sexuais, delimitando o que seriam papéis masculinos e femininos.” (apud RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016, p.76)

Para diferentes autores, Gênero é considerado uma categoria e uma construção social. Essa classificação

“vem encharcada de discursos políticos, culturais, preconceituosos, amordaçantes e estagnados numa cultura binária, validados por poderes simbólicos construídos num sistema elitista e machista, misógino, sexista, no qual, a figura masculina é tida como a mais e a melhor, detentora de poderes, dos conhecimentos, das forças motrizes que impulsionam o mundo.” (RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016 p.80)

Falar sobre gênero é falar sobre as relações de dominações e poder que estão presentes em diferentes aspectos da sociedade, ele não pode ser dissociado do poder. Para Scott “o gênero é um campo em que, e por meio do qual, o poder é articulado”. (COULOURIS, 2004, p.61)

As relações de gênero, como um modo de dar significado as relações sociais, são estabelecidas e difundidas pela cultura nas suas mais variadas esferas. [...] Assim trabalhar com gênero e sexualidade exige reflexão sobre os símbolos culturalmente disponíveis, sobre as atribuições relativas ao que é ser mulher e homem em nossa sociedade, e principalmente sobre a construção de identidades individuais e coletivas nesse processo. (VIANNA, 2010, p. 156)

Dizemos então que o gênero é uma categoria de análise histórica, pois exige uma análise da relação entre as experiências masculinas e femininas do passado e a ligação entre essa história e as práticas atuais.

Segundo Vianna (2010) desde os primeiros anos de vida é que são construídas nas inserções sociais o sentido de ser menino ou menina. Também destaca “antes mesmo de a criança nascer, a família já traça o futuro daquela pessoa, atribuindo valores ao que deve ser uma mulher e um homem em nossa sociedade” (VIANNA, 2010, p. 160).

Para os Parâmetros curriculares nacionais (PCN, 2001, p.11) o termo “sexo é a expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais)” (apud. RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016, p.77). Ou seja, o termo refere-se à diferenciação usuais definido por macho e fêmea. A partir disso, é preciso ressaltar que

“Gênero não é o mesmo que sexo, apesar de um estar intrinsecamente imbricado

no outro, este equívoco vem sendo propagado, perpassado e os equívocos permanecem vivos, apesar das tantas e renhidas lutas sociais para desmistificar e despreconceituar nossos discursos”. (RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016, p.80)

Muitas vezes o termo sexo também é confundido com o termo sexualidade. No qual, os Parâmetros curriculares nacionais (PCN, 2001, p.11) diz que a sexualidade

“é entendida de forma bem mais ampla, e expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais” (apud. RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016, p.77).

Assim podemos dizer que a sexualidade, invade a sociedade por meio das atitudes de cada pessoa e suas convivências pessoais. Para Louro (2000, p.6) a “sexualidade é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’”. (apud. RIOS; SOUSA; RODRIGUES; 2016, p.77)

3 | A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NA MÍDIA

Todas as produções midiáticas são construídas a partir das representações sociais que se há na sociedade. Nesse sentido, os meios de comunicação acabam reforçando os estereótipos e preconceitos, e isso faz com que não se tenha uma efetiva representatividade de gênero nas produções midiáticas. Ainda são minorias as campanhas publicitárias, novelas, filmes, imprensa, entre outras produções que trabalham o tema.

A mídia ainda é dominada pela ótica masculina e machista, no qual faz com que a mulher seja sub-representada nas produções midiáticas. Além disso, “transmite uma imagem ideológica do papel da mulher, e mais, que não só é transmitida, como também reforçada pelos meios de comunicação”. (BRABO, 2010, p. 108). E por isso as mulheres são as que mais acabam sofrendo com a identidade de gênero e valores que são impostos a elas na sociedade.

As mulheres desde pequenas são criadas para crescer, casar, reproduzir, servir a família e ao lar, ou seja, criadas para viver em uma sociedade patriarcal. Apesar de, o patriarcalismo sofrer abalos, por mudanças nas estruturas familiares e principalmente por movimentos feministas que conquistaram mudanças constitucionais para alcançar a equidade de gênero, ainda há uma grande hierarquia e discriminação nas relações sociais entre homens e mulheres.

Mesmo com “consideráveis incrementos na participação da mulher em vários setores – o crescimento da escolarização feminina, a maior participação econômica, a expansão do conhecimento sobre questões sexuais, o melhor enfoque nas

A história das mulheres seja em qualquer parte do mundo, é marcada por discriminações, seja no mercado de trabalho, por sua cor, idade, peso, aparência. E “as mulheres negras sofrem duplamente essa discriminação: por serem mulheres e por serem de etnia negra.” (PAULINO, 2010, p.33)

Muitos padrões e valores hierárquicos ainda estão presentes nos dias atuais e que são reproduzidos através de instituições de poder como a família, escola, mas principalmente através da mídia. “Frases do senso comum como: “a mulher deve obediência ao homem”, “homem é mais importante que a mulher”, “a mulher deve sofrer calada”, “o trabalho do homem vale mais do que o da mulher”, “roupa suja de lava em casa” (BLAY, 2004, p. 32), além de perpetuar os estereótipos, também estimula a violência de gênero.

Estruturas de opressão que são expressas nas representações de masculinidades, da feminilidade, da maternidade, da infância, da velhice ou nas formas pelas quais essas representações diferenciam mulheres de outras mulheres, mulheres de homens, em suas intercessões de raça/etnia, classe, geração, elas são capazes de produzir ou reforçar exclusões e desigualdades. (COSTA, 2001, p.122)

Muitos padrões de comportamento são retratados nas produções midiáticas e isso faz com que fortaleça estereótipos entre as mulheres, rotulando-as em categorias “tais como: “aquela é pra casar”, “aquela é para curtir”, “mulher de fibra”, porém quase nunca, “mulher inteligente para casamento”. (AVELAR, 2010, p. 84). Também se perpetua a imagem da mulher-mãe, mulher heroína, mulher objeto.

Percebe-se que comportamentos que quebram os estereótipos e os padrões pré-estabelecidos, são dificilmente trabalhados continuamente e não possuem destaque que merecem dentro da produção midiática, como por exemplo, temas considerados tabus, tais como: aborto, virgindade, homossexualidade.

Ainda há um mal-uso da imagem da mulher nas produções midiáticas, fazendo com que a inferiorização, subordinação e estereótipos das mulheres permaneçam enraizados na sociedade. A inclusão de grupos lgbtq+ nas produções midiáticas também não é representativa, já que quando se há a inserção de um personagem lgbtq+, a identidade do mesmo dentro da trama, é estereotipada.

“A mídia reforça as características consideradas pelos publicitários como tradicionais (a boa dona de casa, mãe e esposa dedicada) junto com aspectos que consideram modernos (mulher que trabalha fora, independente, elegante e sensual) de forma a agradar vários tipos de público, tanto o tradicional como o moderno, promovendo tanto na novela como nos anúncios uma imagem de supermulher-ideal. (BRABO, 2010, p. 108).

No que diz respeito ao sexo feminino podemos observar uma grande discrepância:

A indústria cultural, fruto do desenvolvimento capitalista, trouxe a mercantilização do erotismo e da sensualidade, utilizando o desejo e o sonho como principais ingredientes para obtenção do lucro. Com esse objetivo, imagens eróticas e linguagem ambígua invadem todos os meios de comunicação de massa, e os anúncios publicitários são constituídos de ícones sexuais femininos que apelam ao consumo. (JORDÃO, 2005)

Situada inicialmente dentro desta cultura de massa como passiva, a mulher foi utilizada por anos como um ser frágil e era identificada sempre por temas chamados de femininos como o amor pela família, por sua casa e pelo marido, o qual era quem deveria se preocupar com os temas chamado de viris. (MORIN, 1921, p. 134).

Continuando na linha de raciocínio de Morin (1921, p. 134) “a imprensa feminina apresenta, portanto, microcosmo dos valores práticos fundamentais da cultura de massa [...]” ou seja delineou os padrões da mulher que deveria ler romances, novelas e revistas, conceito esse chamado pelo autor de feminilidade que descrito por ele como amplamente combatido pelo feminismo que por sua vez defende a mulher “real” que deixa as futilidades de lado e sai em busca de seu lugar nesta sociedade. O autor descreve esse comportamento midiático como uma espécie de condicionamento social no que se refere aos papéis de ambos os sexos. Isso tornava as coisas mais aceitáveis, perfeito para os meios de massa, sendo uma comunicação fácil de ser digerida, sem embates sociais. O homem era homem, dono de sua casa, mulher e filhos e a mulher seu objeto de consumo.

Isso ocorreu durante décadas em diversos segmentos de propaganda especialmente em propagandas relacionadas a eletrodomésticos, bens de valores como carros e em bebidas (mais estereotipado como nunca) onde os produtos eram comparados a mulher como é o caso da cerveja sempre no termo pejorativo “gostosa, ou no caso dos sabões em pó rebaixando a motivação de viver de uma mulher a uma roupa branca e bem lavada. Em relação a esse aspecto, Grillo (2006, n. p.) acredita que “a aceitação desse jogo mostra tanto o machismo do homem quanto o da mulher, já que ela aceita a submissão e, portanto, a humilhação, de forma tácita, ao comprar os produtos que são vendidos desta forma.”

Essa objetificação da mulher em anúncios funcionou bem em quanto o homem era o detentor de posse da família. Porém pelo outro lado, fizeram a identidade feminina ser reduzida a pó durante esse período com poucas manifestações apoiadoras ao feminismo, definido por Morin (1997, p. 122) como “o reino do novo ídolo da cultura de massa: não a deusa nua das religiões antigas, não a madona de corpo dissimulado do cristianismo, mas a mulher seminua, em pudor impudico, a provocadora permanente”. Nessa perspectiva as seções que serão apresentadas a seguir, irão expor esse embate entre a sociedade contemporânea, mulher, ideologia e a contribuição da publicidade para a formação de estereótipos. Serão apresentadas também as relações de gênero e feminismo apresentados dentro do universo da cultura de massa, a fim de esclarecer algumas formas da representação da mulher instaladas na sociedade atual para finalmente chegarmos ao conceito e debate sobre empoderamento feminino.

A mulher esteve historicamente presente nas mídias como um adorno, com objetivo de despertar desejos e criar padrões no que se referem ao seu corpo e seu modo de agir, partindo-se do conceito que a publicidade permite criar personagens. Essa dimensão psicológica é usada como um espelho que reflete o estilo de vida e os valores do público. Baudrillard (1995) relata sobre esses estereótipos criados onde para ele, existem dois modelos que observamos antes de consumir: o feminino e o masculino. Para ele o feminino é retratado como narcisista o sexo que sempre foi retratado como frágil e em comprazer a ela mesma, ou seja, a futilidade está ligada à sua imagem onde assuntos de maior grau são descartados quando se referem a ela. No que diz respeito ao modelo masculino, o autor descreve a imagem criada pela comunicação como um ser que não tolera fracasso, competitivo e com virtudes. Para ele isso se torna um convite a continuar fazendo homens brincarem de guerra com soldadinhos e mulheres com suas bonecas e servirem sua casa. (BAUDRILLARD, 1995, p. 98).

O argumento de muitos publicitários para explicar esse fator que teve início no período mencionado acima é que a publicidade é reflexo da sociedade. No entanto perguntar-se-á: “Será que a sociedade é assim mesma, ou os profissionais que trabalham com a comunicação apenas acomodaram-se nesses estereótipos e possuíam medo de criar algo novo porque que as pessoas da época achassem um escândalo uma mulher chefe de família, médica e altruísta em um comercial?” Beleli (2005, cap. 1) afirma que não, pois para ela “os publicitários e as agências não são apenas prestadores de serviços. Eles exercem um poder considerável, para não dizer excessivo, junto aos clientes, que, por sua vez, também influenciam as mais variadas mídias”.

Atualmente as questões de gênero e publicidade estão presentes como nunca antes em discussões de profissionais da área de marketing e propaganda. Procurando abordar os temas do mundo feminino englobar os assuntos deste teor a comunicação vem tomando ares muito fortes de um instrumento de cidadania. Ela é capaz de reforçar aspectos da sociedade como criar novos parâmetros. (AFONSO, 2015, p.20)

O papel das imagens na formação de identificadores do comportamento humano se torna fundamental quando se fala em comunicação social, que é a componente vital da sociedade. Com as novas condições de sociabilidade surgidas pela presença cada vez mais forte dos meios, a mídia assume um dever importante e essencial de investigar e discutir questões que interessam ao sujeito espectador. Ao criar um anúncio com imagens o emissor insere a mensagem na mente do público consumidor.

Compreende-se então que se faz necessário conhecer mais sobre os termos para abordá-los e aproximar-se realmente do público-alvo feminino. Compreender a forma como o público feminino pensa e os termos cunhados como gênero pelo movimento feminista, fazem com que a publicidade deixe de continuar reproduzindo

machismo e imagens que não estão ligadas à realidade das consumidoras é algo essencial.

4 | CONCLUSÃO

É perceptível as conquistas que as mulheres obtiveram ao longo do tempo, tendo uma ampliação da participação feminina na esfera pública, um aumento nos campos de trabalho, cultura e educação, como também reconhecimento de seus direitos. Porém, como exposto em tópicos anteriores, ainda é preciso percorrer um longo caminho para que a discriminação e a exclusão histórica que muitas mulheres enfrentam, sejam extintas. Percebemos que há ainda barreiras que impedem a mulher de ocupar o seu lugar, e ter uma igualdade entre gêneros.

Apesar dos meios de comunicação serem instrumentos que podem estar a serviço da educação, da cidadania, da mudança. Percebemos que eles também reforçam estereótipos, principalmente ligados as mulheres. Esses estereótipos perpetuam os preconceitos e dominações que as mulheres precisam enfrentar diariamente. Surge assim a necessidade de questionar todos esses padrões impostos pela mídia.

É também possível concluir que ainda é necessário muitos estudos e pesquisas sobre o tema gênero, pois há a necessidade de incorporar sexualidade, raça, classe, religião, etc. em suas reflexões. Também se percebe que os estudos feministas e de gênero ainda estão muito centrados nas mulheres brancas e heterossexuais, faz se necessário estudar sobre a mulher negra.

A partir de tudo isso, é preciso reafirmar o papel da mídia, que também pode ser uma forma de combate a discriminações e preconceitos, podendo desconstruir estereótipos enraizados e pregar em suas produções midiáticas, relações de gênero igualitárias. É importante que a mídia além de informar e produzir entretenimento, tenha a capacidade de formar opinião pública e transformar realidades discriminatórias e opressoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. Representações do corpo feminino na revista boa forma. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristiane Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ARAUJO, Clara. Construindo novas estratégias, buscando novos espaços políticos: as mulheres e as demandas por presença. In: MURARO, Rose Marie; PUPPIN, Andrea Brandão (Orgs). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

AVELAR, Marlene de Figueiredo. Mídia e construção de identidades sociais. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.) **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

AFONSO, Neves Juliana. **A mulher na publicidade**: um estudo do anúncio da Heineken. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/facom/files/2016/06/A-Mulher-naPublicidade-um-estudo-do-anuncio-da-Heineken.pdf>> Acesso em 16 NOV 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Edições 70. 2008. 2ª Edição.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005

BLAY, Eva Alterman. Políticas públicas para superar obstáculos a equidade de gênero. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristiane Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BRABO, Tânia S. A. Marcelino. Movimentos Feministas e mídia: Encontros e desencontros **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

COSTA, Sueli Gomes. Saúde, gênero e representações sociais. In: MURARO, Rose Marie; PUPPIN, Andrea Brandão (Orgs). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

COULOURIS, Daniella Georges. Gênero e discurso jurídico: possibilidades para uma análise sociológica. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristiane Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

DIOS, Cyana Leahy. Cultura, gênero e literatura. In: MURARO, Rose Marie; PUPPIN, Andrea Brandão (Orgs). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

GOIS, João Bosco Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristiane Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MEIO & EMENSAGEM. **Real Beleza de Dove celebra 10 anos**. 2014. Disponível em <<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2014/01/23/real-belezadedove-celebra-10-anos.html>> Acesso em: 10 SET. 2016.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o Homem Imaginário**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
_____. **Cultura de Massas do Século XX: O Espírito do Tempo – 1 Neurose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1997. _____ **Cultura de massas no século XX - Neurose**, 3ª ed., R. J., Forense Universitária, 1975.

LAGO, Mara Coelho de Souza. De sujeitos a identidades: diálogos entre ciências humanas e psicanálise. In: RIAL, Carmem Sílvia Moraes; TONEL, Maria Juracy Filgueira. (Orgs). **Genealogias do silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Terceira Mulher**. Permanência e Revolução do Feminino, Maria Lucia Machado (trad.), São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PAULINO, Ana Yara. Gênero Trabalho e Violência. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.) **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

PRÁ, Jussara Reis. Gênero, cidadania e participação na esfera pública. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristiane Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Valteones da Silva; SOUSA, Nilcelio Sacramento de; RODRIGUES, Adenir Carvalho. **Diversidade e identidade de gênero: uma abordagem necessária no cotidiano escolar**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.2, n.1, p.73-91, 2016. Cap. UFPE.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

VAITSMAN, Jeni. Gênero, identidade casamento e família na sociedade contemporânea. In: MURARO, Rose Marie; PUPPIN, Andrea Brandão (Orgs). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e cultura escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.) **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

A AUTOACEITAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE A PARTIR DE UM CASO REAL

Bruno Filipe Griebeler

Universidade Feevale

Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: A autoaceitação de um modo geral é muito complicada. Se aceitar do jeito que é ou está lida com muitos aspectos na vida das pessoas. Engloba uma série de conceitos e abrange muitos preconceitos que uma pessoa sofre perante a sociedade familiar, escolar e trabalhista. Deste modo, uma das fases de maior mudança na vida de qualquer pessoa é a adolescência, é nela em que ocorre uma grande variação de sentimentos e a autoaceitação está presente nesse estágio. Esta pesquisa abrange um estudo sobre autoaceitação homossexual a partir da experiência vivida por um jovem que relata toda sua etapa de transição da infância, adolescência até atingir a fase adulta juntamente com narrações do preconceito que permeou sua trajetória até de fato se aceitar do jeito que sempre foi.

ABSTRACT: Self-acceptance in general is very complicated. If you accept it the way it is or it deals with many aspects of people's lives. It encompasses a number of concepts and encompasses many prejudices that a person suffers from family, school, and labor society. In this way, one of the most changeable phases in

the life of any person is adolescence, it is in her that a great variation of feelings takes place and the self-acceptance is present at that stage. This research encompasses a study of homosexual self-acceptance based on the experience of a young man who reports on his entire transition from childhood to adolescence until he reaches adulthood along with narratives of prejudice that permeated his trajectory until, in fact, he accepts himself as he always does was.

PALAVRAS-CHAVE: homossexualidade, autoaceitação, preconceito, design gráfico.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe um estudo sobre a vida de um jovem homossexual e inclui relatos sobre as experiências vividas no meio acadêmico e familiar. Juntamente com a descrição de sua autoaceitação do ser homossexual. Sendo assim, o foco de pesquisa se delimita em duas etapas: a educação e a família e como cada meio se comportam diante dessas situações de gênero e através de uma entrevista semiestruturada nesses dois tópicos para desenvolver uma autoanálise.

Gênero é algo muito importante a ser agrupado à fala dos professores quando o assunto é diversidade ou sexualidade. Porém, pouco

é repassado e instruído aos jovens hoje em dia, devido à falta de capacitação de muitos professores para criar uma abordagem eficiente sobre o assunto e desenvolver diálogos sobre o tema.

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009).

A partir do projeto científico, o desenvolvimento de uma campanha de orientação sobre autoaceitação homossexual será elaborada por meio do estudo teórico desenvolvido e a análise final.

A metodologia utilizada apresenta um estudo e revisão bibliográfica e a pesquisa documental. Serão utilizados autores como Louro (2003), Diniz (2009), Silva (1990), Figueiró (2006) e Oliveira (2004).

2 | EDUCAÇÃO

A educação nas escolas é regida por diferentes tipos de professores e educadores, eles são os principais influenciadores e criadores de opiniões entre os estudantes. De acordo com Louro (2003), a escola ocidental utiliza-se de um método separatista, onde desde o início ela é dividida de acordo com a classe social, religiosa e de gênero. Para compreender melhor as questões de gênero, é necessário falar sobre gênero, sexo e sexualidade e entender o que cada termo significa.

O conceito sobre gênero é muito amplo, pois cada área do conhecimento tem uma explicação sobre o seu significado.

Gênero é a construção social do sexo, definido como uma caracterização anatômica e fisiológica dos seres humanos. Há machos e fêmeas na espécie humana, mas a condição de ser homem ou ser mulher só é realizada pela cultura (SILVA, 1990, p. 03).

Basicamente, gênero é a forma como cada indivíduo se comporta socialmente, podendo ser construído ou desconstruído de acordo com sua concepção cultural. Dentro desse contexto, há também a identidade de gênero e orientação sexual.

De acordo com Silva (1990), identidade de gênero pode ser traduzida pela convicção de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e fêmeas, ou seja, é a forma com que cada indivíduo se enxerga, o gênero com que se identifica fazendo parte.

Orientação sexual, seguindo com Silva (1990), se refere ao sexo ou ao gênero que constitui o objeto de desejo de uma pessoa e não necessariamente como uma condição da mesma. Sendo assim, diz respeito ao lado afetivo, amoroso e sexual, por

qual gênero/sexo a pessoa se sente atraída.

Em relação ao sexo, Grossi (1998) fala que o mesmo é considerado uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres. Portanto, está relacionado com a genitália que possui. Pode ocorrer a intersexualidade, que é quando um indivíduo apresenta características intermediárias entre os dois sexos, ou o aparelho genital não condizer com o seu gênero.

Sobre sexualidade, Louro (2007), enfatiza que, muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente” [...] A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. [...] No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2007). Resumidamente, ela é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (GROSSI, 1998).

A sexualidade sempre foi um tabu a ser quebrado nas escolas e na sociedade. Como desenvolver um diálogo para adolescentes sobre sexo e questões de gênero? Como transmitir de forma coerente um tema que gera tantas controvérsias, fazendo com que os próprios pais não saibam dialogar com seus filhos?

Sabendo o que cada termo significa, podemos perceber que a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas (LOURO, 2003).

A questão de divisões está diretamente ligada ao modo em que a escola se desenvolve e a forma com que os relacionamentos se criam. Para Louro (2003), as meninas sempre foram ensinadas de maneiras opostas aos meninos, devido aos antigos manuais que seus professores se baseavam para lhes transmitir conhecimento sobre comportamento e mente. As jovens sempre praticavam tarefas de costura, pintura ou afazeres de um lar, enquanto os rapazes geralmente estudavam em colégios militares. Os mesmos manuais foram adaptados e remodelados obtendo novas formas, porém, a escola exerce de forma contínua e discreta alguns dos velhos hábitos do que deve ser praticado por meninos e desenvolvido por meninas, como por exemplo, o futebol para os garotos e vôlei para as garotas.

Devido às questões de gênero, onde o homem sempre foi o pilar principal, surge à discussão do padrão de normalidade. Maia (2009) comenta que esse padrão está inserido no princípio da “igualdade”, e uma parte do sentido ideológico dessa igualdade fica explicitado na fala do menino, isto é, lidar com a diferença em relação ao padrão almejado é uma tarefa custosa, emocional e social. Sabendo que o que é normal nos dias de hoje, era anormal antigamente e vice-versa.

Atualmente, o padrão normal em sexualidade, na nossa sociedade, se traduz por diversas regras sociais: ser heterossexual, casar-se na maturidade, encontrar

um par que seja igualmente compatível com seu nível educacional e econômico, respeitar a moral, não praticar crimes sexuais, usar da pornografia para fins pessoais e privados sem a exploração de outras pessoas etc. (MAIA, 2009, p.268).

Quando falamos em gênero e sexualidade, devemos levar em conta a presença dos homossexuais.

O termo homossexualismo designou doença, constando inclusive na CID (Classificação Internacional de Doenças) desde a 6ª revisão (de 1948) até a 9ª revisão (de 1975, válida até 1993). Como o termo ficou associado à doença, adotamos o termo homossexualidade em consonância com o que reivindica o movimento LGBTTI. Na CID-10 (a 10ª revisão), vigente desde 1993, homossexualismo (e nenhuma outra variação) não aparece mais (BUSIN, 2001, p. 48).

Para Pecheny (2004), um indivíduo homossexual “identitário” é alguém que considera que ter o desejo e/ou manter relações sexuais/amorosas com uma pessoa do mesmo sexo, define em maior ou menor medida a sua identidade. Este reconhecimento é em princípio para si mesmo e pode ser assumido publicamente ou não, em diferentes níveis. O substantivo e adjetivo “homossexual” é utilizado genericamente, enquanto substantivos e adjetivos “gay” e “lésbica” são utilizados de forma mais precisa para se referir a indivíduos homossexuais que assumem com algum grau de publicidade a sua orientação sexual.

A homossexualidade está presente na vida de muitas pessoas, sendo por um amigo, colega ou até mesmo um filho. Nas escolas a opressão e o preconceito se tornam evidente quando os professores não estão capacitados para dialogar sobre homossexualidade. Junqueira (2009) fala que, os professores são os principais responsáveis por reter o preconceito, sexismo, homofobia e racismo, e que apesar dos seus esforços para conter esses temas tão complicados, às vezes, eles acabam alimentando e fazendo com que se reproduzam de forma negativa. As escolas no Brasil sempre foram baseadas por um agrupamento de ideias e valores que refletem no padrão da heteronormatividade, visto que todo àquele que é considerado “estranho” seja reprimido ou excluído dos grupos escolares.

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem (LOURO, 2003, p. 19).

O ambiente escolar deveria ser agradável para todos os estudantes, porém, é comum ser um espaço desfavorável para aqueles que não se sentem incluídos nas normas e regras de convívio, embora muitos não se encaixassem nos padrões devido aos pensamentos que lhes são ensinados desde casa. Junqueira (2009) reforça que a escola é um lugar de opressão, discriminação e preconceito, onde muitos jovens acabam por evitar corredores, intervalos ou até mesmo de frequentar as aulas devido

ao alto índice de rejeição que sofrem. O bullying é frequente e na escola é muito comum uma criança que não se adequa aos demais colegas, sofrer intimidação e diversas piadas apenas por não querer partilhar dos mesmos interesses. “Viadinho”, “bichona” e “bichinha” são apenas alguns dos apelidos que uma criança homossexual passa durante a sua vida escolar.

É comum uma criança estudar desde o ensino fundamental até o médio numa mesma escola, fazendo com que crie laços de amizade desde cedo. No entanto, muitas crianças são excluídas e afastadas pelas demais já nessa fase, por apresentar comportamentos diferentes e considerados anormais para um menino ou menina.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela exposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais; a aproximação pode ser considerada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2000). De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam em segredo e sejam vividas apenas na intimidade (LOURO, 2000).

Louro (2009) ressalta que, a homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o “macho”.

Mello, Grossi e Uziel (2009) falam que gays, lésbicas e transgêneros não apenas têm menos direitos do que os indivíduos heterossexuais, mas que também estão mais sujeitos à violência, à discriminação e ao preconceito em diversos âmbitos da vida social, tanto na vida adulta quanto na infância e na juventude. É na adolescência que os neurônios estão efervescentes por descobrir coisas novas, juntamente com as dúvidas de sexualidade, é na mesma fase que os homossexuais mais se isolam por não se aceitarem e não entenderem o porquê de não se encaixarem ao padrão dos demais amigos e colegas.

Na infância, quando uma criança ouve seus pais falarem algo, ela costuma repetir sem saber o significado, apenas como forma de repetição. Bortoncello, et al. (2014), falam que na infância comportamentos repetitivos, rituais, medos e fobias eventuais, fazem parte do desenvolvimento normal de uma criança. Na escola, sempre existem os grupos de minorias e aqueles grupos onde todos os alunos querem fazer parte. Sendo assim, eles estão dispostos a exercer qualquer tipo de tarefa para conseguir fazer parte desse grupo, mesmo que isso gere algo negativo. É dessa forma que a opressão e o preconceito se tornam evidentes, quando os mais sagazes elaboram insultos como forma de diversão, fazendo com que essas crianças que queiram fazer parte do grupo, se unam com os demais como forma de entretenimento.

Como em todos os processos de exclusão, algumas regras e normas que os justificam são muito rígidas. Não é de se espantar que a maioria não aceite a convivência

junto àqueles que não se enquadram nas normativas de gênero no espaço escolar, especialmente nos casos dos rapazes e moças que apresentam trejeitos arbitrariamente definidos como pertencendo ao outro sexo (FILHO e MARRETO, 2008). Dessa forma, infelizmente a homofobia ainda está muito presente no âmbito escolar, fazendo com que os jovens homossexuais sintam-se em ambientes desfavoráveis e de exclusão.

Por serem as autoridades de maior respeito em uma escola, os professores servem de exemplo para os jovens do que deve ser seguido ou adequado para a sua educação. Para isso, deveriam ser profissionais imparciais perante as questões de raça, religião e gênero. No entanto, infelizmente é comum a presença de professores intolerantes a algum tipo de crença, regras ou formas de expressão dos alunos.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular (LOURO, 2007, p. 21).

Segundo Figueiró (2006), a posição na qual esteve e ainda está colocada a educação sexual nas escolas, caracteriza-se por diversas formas, dentre elas, não é considerada uma questão prioritária; não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras; é praticada em algumas escolas, por iniciativas de alguns professores, isoladamente.

Por conseguinte, é necessário elaborar uma forma de capacitação desses professores, a conversa faz parte da educação e falar sobre sexualidade e gênero, muitas vezes, é complicado para os adolescentes discutirem com seus pais.

Vistos não mais apenas como quem transmite informações aos seus alunos, mas também como profissionais que criam e constroem conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, os professores, em sua maioria, vêm sentindo e reconhecendo a importância de estarem envolvidos, numa dinâmica de crescimento pessoal, cultural e profissional (FIGUEIRÓ, 2006, p. 87 e 88).

Muitas vezes, cabe a coordenação das escolas procurar por soluções e desenvolver métodos de ensino para incluir essas questões no currículo estudantil, seja com palestras, debates ou seminários. É fundamental, agregar a diversidade ao âmbito escolar desde as primeiras etapas de ensino, para que não ocorra nenhum tipo de opressão aos alunos que estão se descobrindo ou se aceitando da maneira que são.

3 | FAMÍLIA

Família é o núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária. Assim sendo,

ela é o maior suporte que podemos ter, servindo de base para os desenvolvermos perante a sociedade.

Conforme Garcia e Vieira (2010) vale lembrar que a concepção de “família” se altera conforme tempo e cultura de uma população, que sofre influência dos elementos históricos, sociológicos e econômicos aos quais está submetida. Quando se fala em família, muitas pessoas têm como definição, um homem, uma mulher e filhos, todos heterossexuais. A homossexualidade geralmente não é considerada como possibilidade.

Todos temos noção que muitas vezes começa uma guerra em casa quando um filho fala com os pais sobre a sua orientação sexual. A maioria dos pais veem os filhos como um possível prolongamento de si e desejam uma vida estável, tranquila com felicidade em todas as áreas: profissional, amorosa e social. No entanto, quando um filho diz aos pais que é homossexual, na maioria dos casos, não sabem como reagir (OLIVEIRA, 2004, p.7).

Culpam-se por terem um filho homossexual. Depois pensam que poderá ser uma confusão, no caso de ser adolescente, como muitas vezes se diz: “É uma fase”, muitas vezes aconselham-no ou obrigam-no a frequentar um psicólogo. Desistem quando o psicólogo confirma não ser uma moda passageira, mas que o filho é realmente homossexual (OLIVEIRA, 2004).

A adolescência é uma fase complicada para os jovens, muitos despertam sentimentos de rebeldia e revolta com situações de pequena importância. Nessa fase, é comum ter adolescentes revoltados com a sua família ou achar que todos estão o impedindo de exercer tarefas que para eles, são inofensivas. Para um jovem homossexual, há muitos conflitos internos acontecendo, ter que lidar com o sentimento de que algo está errado ou de não entender o porquê de não desejar as mesmas coisas que seus amigos, faz com que ele acabe se afastando das pessoas. A intolerância à diversidade sexual leva o adolescente, por medo de ficar sozinho, a ocultar sua condição homossexual, uma vez que a solidão é sentida como algo mortífero. Porém, todo esforço de negação de si mesmo para atender a expectativa do outro a ser aceito termina, exatamente, num estado emocional mais crítico do qual fugia ou evitava, ou seja, com a sensação de “estar só no meio de tanta gente” (SILVA, 2011).

A angústia que surge quando o sujeito se descobre homossexual não vem, necessariamente, da descoberta em si, mas da consciência de que ele sofrerá rejeição (SILVA, 2007). Desta forma, a família se torna o primeiro alvo de necessidade que o homossexual enfrenta para ser aceito diante da sociedade. Consequentemente, uma luta diária é travada consigo mesmo, é necessário estar consciente de que a família possa entender positiva ou negativamente sobre a sua homossexualidade.

Assumir-se para si mesmo pode levar o indivíduo a revelar-se a outra pessoa ou manter aquilo em segredo, porém, na maioria das vezes, um homossexual que se aceita, mas tem receio de revelar as outras pessoas, continua carregando o sentimento de que

algo está incompleto. Experiência que é descrita como extremamente difícil, sobretudo no que se refere à escolha da audiência apropriada. (SILVA, 2007.). Diante disso, uma série de pensamentos e formas de abordagens são estudadas pelo homossexual para conseguir se revelar para outra pessoa. É um momento complicado e ocorre com bastante frequência na adolescência, por isso, quando muito não é designada à família, é comum escolher um indivíduo considerado menos preconceituoso para haver maior entendimento pelo mesmo sobre a homossexualidade do sujeito.

Silva (2007) enfatiza que, mesmo tomando este tipo de precaução, ao revelarem sua identidade gay à outras pessoas os homossexuais estão se arriscando a perder conexões humanas valiosas, sobretudo com familiares e amigos íntimos. Para pais e filhos é preciso perceber que apesar de uma decepção inicial, existe amor entre eles, e que a tristeza pode ser uma preparação emocional; o início de um novo tipo de relacionamento, provavelmente, muito mais verdadeiro e amadurecido (CECHINATTO, 2013). Em função disso, criam-se novas maneiras de diálogos executados entre pais e filhos, como se um novo relacionamento estivesse sendo criado a partir da revelação de ter um filho homossexual.

A forma com que os pais reagem ao filho(a) que conta ser gay, varia de acordo com o grau de entendimento que eles adquirem durante sua vida. É comum se escutar a expressão “eu aceito, gosto, não tenho nada contra os gays”, no entanto, a maioria das pessoas que se expressam dessa forma acabam manifestando-se de forma negativa quando possuem um homossexual na família. A família pode ter dificuldades em proporcionar a um filho (a) homossexual uma sensação de acolhimento que convencionalmente essa instituição deveria gerar, pois são situações novas que precisam ser organizadas para um entendimento (CECHINATTO, 2013).

Silva (2007) conta que, um dos argumentos utilizados por pessoas que não compreendem a homossexualidade é que pessoas dotadas desta orientação sexual são uma aberração, que contrariam a natureza humana, portanto, sem dignidade e desmerecedoras das bênçãos de Deus. Atualmente, esse pensamento ainda é muito comum se ouvir dizer, porém a percepção das pessoas em relação à consolidação de uma família não é mais caracterizada por um homem, uma mulher e seus filhos (SILVA, 2007).

Atualmente, os jovens vêm conseguindo expor sua sexualidade com mais naturalidade no seu ciclo de amizades, porém em relação aos pais a uma resistência sobre qual será a reação dos mesmos. Até os pais aceitarem definitivamente o fato de o filho ser homossexual, poderão não querer falar muito no assunto, apesar de aceitarem a orientação sexual do filho, ou então, nas famílias que não se aceita tão bem, tudo que o indivíduo faz ou diz é para os pais consequência da sua orientação. Nem todos os pais chegam a aceitar de fato a homossexualidade. No entanto, outros continuam a amar os filhos sem aceitar de fato a sua orientação (OLIVEIRA, 2004).

4 | METODOLOGIA

O desenvolvimento do artigo teve como base a elaboração de métodos de pesquisa através de referências bibliográficas e uma entrevista semiestruturada sobre a autoaceitação de um homossexual na faixa dos 21 anos, por meio disso, foram relatados experiências, sentimentos e situações enfrentadas por esse jovem diante das suas questões de gênero.

De acordo com os dados coletados, a autoanálise relata um indivíduo que morou sua infância até atingir a fase adulta em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e abrange os principais pontos de sua vida escolar e familiar.

5 | AUTOANÁLISE

Analisar uma pessoa não é fácil, é necessário observar todos os seus gestos, comportamentos, as formas de linguagens e tudo que rodeia o universo desse indivíduo. Basicamente, você precisa entender como funciona a vida daquela pessoa, até obter respostas e tudo aquilo que precisa para desenvolver o seu projeto ou o trabalho que esta elaborando. No entanto, se autoanalisar é muito mais complicado, pois você já está vivendo tudo isso, sabe dos comportamentos, as formas de linguagens e tudo que norteia o seu universo. Sendo assim, uma autoanálise necessita de uma busca detalhada sobre si mesmo para conseguir usufruir de uma boa pesquisa e obter resultados satisfatórios.

Freud, o criador da Psicanálise, explorou-se a si mesmo continuamente, e converteu-se no mais informativo de seus pacientes. Para seu trabalho ele não contava com predecessores nem mestres, e à medida que avançava teve de inventar, ele mesmo, as regras pertinentes (SAIGH, 2007).

De acordo o entrevistado, desde muito novo ele sempre se via diferente diante dos amigos e colegas.

Eu desde a pré-escola nunca olhava para as meninas, mesmo sendo tão pequeno, eu sempre via os meninos e os achava bonito, aquilo me atraía e para mim era normal. Porque eu só olhava para um menino e sentia atração pelo mesmo, não era aquela coisa de gosto de meninos, mas tenho que gostar de meninas (GRIEBELER, 2017).

Nessa época, o jovem tinha apenas seis anos de idade e já demonstrava um comportamento considerado diferente para a idade e incomum para um menino. Ele sempre gostou mais das brincadeiras de boneca e pular corda com as meninas, o futebol não era visto como algo que queria ter como brincadeira naquele momento.

Existem relatos que a partir de dois anos de idade uma criança já expressa sua homossexualidade. O psicólogo John Money (EUA) defendeu esta hipótese. No meu consultório, encontrei relato de cliente que a partir dos três anos de idade já sentia atração por homem. Minha pesquisa apontou a média de cinco anos de

A partir daí, já com oito anos, o entrevistado inicia sua vida escolar em uma escola da rede municipal de ensino, seguindo com praticamente os mesmos colegas da pré-escola. As brincadeiras com as meninas e a dificuldade de socialização com os meninos acompanharam o jovem garoto, para ele nada daquilo que gostava parecia ser errado, porém para as outras pessoas ele era diferente.

Quando eu estava na primeira série do ensino fundamental, a professora disse para minha mãe, levar-me ao médico, pois eu era diferente dos outros colegas e que aquilo não era normal (GRIEBELER, 2017).

É muito comum um homossexual, mesmo quando criança, ser levado a um psicólogo para conversar e entender o porquê do mesmo ser diferente dos demais amigos ou colegas. Em muitas das situações, os pais acreditam que o filho está passando por algum tipo de fase, que é passageiro. Nesse caso, a pessoa de maior conhecimento e que deveria ser aberta a todo o tipo de possibilidades e abrir discussões sobre gênero com os pais, decide que aquela criança tem um problema, a professora trata a homossexualidade como uma doença e que precisa ser tratada.

A escola sempre proporciona aos alunos uma educação sexual voltado aos heterossexuais, e esquecem-se deste grupo que sempre existiu, porém por muitos anos ficou escondido, com medo de “falsos” valores morais que condenavam os adeptos, quando não como doentes mentais, taxavam como criminosos e sem vergonhas, como se a orientação sexual, fosse algo que o sujeito pudesse alterar ao seu bel prazer (SANTOS, p.6, 2012).

Com o passar dos anos, com o crescimento, mas ainda no ensino fundamental, o entrevistado sempre se deparou com o olhar da diferença. O modo com que as pessoas lhe tratavam muitas vezes fazia com ele se resguardasse por receio do bullying, De acordo com ele, desde o ensino fundamental, as pessoas o olhavam de maneira diferente ou evitavam às vezes algumas coisas, de conversar ou de fazerem piadinhas.

Quando questionado sobre que tipo de piadas e bullying que sofria, o rapaz disse que eram piadas padrão, ou seja, que infelizmente são usadas em outras situações e que também já havia vivenciado anteriormente. “Lá vem o bichinha, olha lá”, foi uma das piadas que ele enfrentou durante sua vida escolar e teve que encarar sozinho, pois os professores não o ajudavam muito.

No ensino fundamental, a partir da 6ª série, eu fui para uma escola estadual, onde fiquei até completar o ensino médio. E no ensino fundamental os professores não falavam nada, acho que eles nem sabiam e se sabiam, fingiam que nada estava acontecendo. Eu sei que teve uma época em que eles comentaram, mas já era no ensino médio (GRIEBELER, 2017).

Eram vivências isoladas, pensamentos diferentes e a rotina monótona dos colegas que acreditavam em ideias totalmente opostas as suas. Juntamente com o bullying que sofria e os conflitos internos, isso fez com que o rapaz evitasse fazer coisas básicas na escola, como o intervalo, por exemplo, que é uma pausa nos estudos para um momento de lazer.

A omissão de professores e gestores se mesclam com a falta de uma formação anterior para o trabalho com temas como Homossexualidade na sala de aula, levam os professores a não perceberem, ou não saberem como agir em relação a discriminações ocorrentes em sala de aula, ou tratando a sexualidade ainda dentro de disciplinas estanques como ciência/biologia (SOUSA, p.1067, 2008).

Em relação à nova escola, a troca de um sistema municipal para um estadual nunca foi fácil para o jovem, na verdade o fato de estudar no interior nunca o agradou e fez com que ele não se adaptasse a essa escola. Devido a isso, sentimentos de tristeza e incômodo o acompanharam durante muito tempo.

Eu nunca me adaptei naquela escola, estudei muitos anos lá, mas nunca me adaptei. Porque eram pessoas que pensavam diferentes a mim, por ser uma escola de interior. E em relação a isso, era muito daquela coisa de “eu não quero que as pessoas saibam, de não querer que elas falem ou comentem sobre isso”. Então eu tentava evitar, que era algo meu isso, mas era pelo fato do não se aceitar, por isso eu tinha muito receio de sair para o intervalo e me deparar com o pessoal falando de mim, comentando ou fazendo alguma piada. Talvez por eu não entender ou não me aceitar, acabava achando que todo mundo estava falando de mim, eu tinha a impressão de que todos estavam fazendo piadinhas, se alguém tivesse rindo e olhava para mim, mesmo que sem querer, eu já achava que era sobre mim, acabava ficando muito paranoico (GRIEBELER, 2017).

Por se tratar de uma escola situada no interior, onde os rapazes desde cedo trabalhavam na roça, plantando milho ou colhendo bergamota, e as moças ficavam em casa cuidando dos afazeres domésticos juntamente com a ordenha das vacas, eram hábitos limitados. Todos os dias era a mesma coisa, uma rotina cansativa e sem muitas opções, era: acordar, trabalhar, dormir, e enquanto adolescente era: acordar, estudar em algum turno, trabalhar e dormir. Sempre a mesma rotina, e quando estavam na escola eram os mesmos assuntos de afazeres do campo ou bailes de final de semana. O entrevistado não se encaixava nesses padrões de conversas e rotinas, sempre foi ligado a mudanças, pesquisa e de sempre correr atrás de coisas novas e inspiradoras. Por isso, na escola era muito comum não haver nenhum tipo de diálogo sobre sexualidade e muito menos sobre gênero, sempre foi tratado sobre interesses de menino e interesses de meninas, futebol ou vôlei, homem ou mulher. Tudo que se encaixava fora desses padrões era excluído ou seria a última opção de convívio, ou seja, o jovem sempre foi à última escolha dos colegas nas brincadeiras e tarefas de grupo.

Era comum os meninos jogarem futebol e as meninas jogarem vôlei. Eu jogava futebol, mas sempre preferia vôlei e digamos que isso era um exemplo de coisas de menino e menina que a escola tinha. Teve um tempo em que eu não jogava futebol, pois não me sentia a vontade, achava que eu não me encaixaria ou que fariam piadas sobre mim (GRIEBELER, 2017).

Quando atingindo o ensino médio, surge uma nova mudança na vida do rapaz, a troca do turno da tarde para a noite. Geralmente as pessoas do novo turno eram tratadas de maneira diferente, pois todas trabalhavam e/ou estavam em busca de um aperfeiçoamento profissional. Foi a partir daí que começa a grande fase de autoaceitação na vida do jovem, pois é quando ele começa a se questionar sobre os seus sentimentos perante as demais pessoas.

No ensino médio, foi na verdade, eu me descobrindo de fato. Porque eu sempre soube do que eu gostava, sempre sentia, mas era muito complicado falar sobre isso com as outras pessoas, ou se alguém chegasse a mim e perguntasse sobre eu ser gay, acabava ficando nervoso (GRIEBELER, 2017).

Porém, logo no primeiro ano do ensino médio, o entrevistado se sente muito deslocado, por encontrar muitas pessoas diferentes do seu antigo ambiente escolar e que poderiam comentar sobre ele ou criarem novas formas de bullying. Então, ele opta pelo afastamento, por criar pensamentos extremistas e por achar que as pessoas não o entenderiam.

Quando eu estava no primeiro ano do ensino médio, digamos que aí foi um divisor de águas para a minha autoaceitação, pois foi um ano em que eu me fechei para todo mundo. Eu estava com medo e não queria que ninguém falasse sobre aquilo. Creio que era uma coisa de momento, eu não estava preparado ainda. Porque as pessoas já falavam de mim, mas eu não estava preparado para dizer sim sou gay, por achar que eu não teria apoio (GRIEBELER, 2017).

Uma série de batalhas começa a ser travada internamente na cabeça do jovem, o fato de contar para sua família que era homossexual, poderia ser algo positivo, mas também poderia ocorrer a não aceitação ou entendimento da mesma. Isso é muito comum na vida dos jovens homossexuais, por dependerem dos pais para muitas questões, faz com que eles esperem para se revelar, com receio de serem expulsos de casa, quando não sofrerem agressões físicas ou verbais.

As expectativas e demandas sociais e familiares de nossa cultura heterossexista, na qual questões de foro íntimo (como a escolha do/a parceiro/a) podem gerar desapontamento, nojo e até, revolta, favorecem uma discriminação opressiva (consciente ou não) contra aqueles que ousam declarar seu modo de ser e de estar-no-mundo de um modo diferente dos demais (SANTOS e BERNARDES, p.293, 2008).

No entanto, um fator muito importante na vida do entrevistado faz com que ele ganhe forças e comece a pensar numa forma de abordagem para comunicar aos pais.

Um dos motivos para isso foi eu começar a namorar um rapaz, eu nunca namorei meninas. Quando eu comecei a namorar, me sentia seguro com ele para poder falar para as outras pessoas, porque se alguma coisa me acontecesse o teria. Se por acaso minha família não me aceitasse, eu teria para onde fugir. Isso foi um dos grandes motivos para eu pensar em revelar que era gay a minha família (GRIEBELER, 2017).

Antes de seguir, é necessário entender como tudo começou, como o jovem teve o primeiro contato com um rapaz, seu primeiro beijo ou a certeza de que sim, ele era gay. Uma das perguntas realizada foi sobre quando foi a primeira vez em que ele ficou com um rapaz e onde se conheceram?

Eu tinha 15 anos, foi através de um chat online. Naquela época o chat era a minha única forma de expressão, ali eu podia conversar com outros rapazes sendo eu mesmo. Em um dia qualquer, quando eu estava online um menino me chamou e começamos a conversar. Eu perguntei se ele era gay, porque geralmente rolava essas perguntas se o cara era gay ou bissexual. As conversas eram sempre virtuais, eu o conheci bastante antes de encontrá-lo pessoalmente, pois poderia ser perigoso. Eu conversava com muitos garotos, até mesmo de outro estado, trocávamos experiências, conversas e foi onde eu percebi que existiam mais pessoas como eu, que eu não era o único. Eu conheci o meu primeiro namorado nesse chat (GRIEBELER, 2017).

A partir daí, ficava cada vez mais forte o pensamento sobre sua autoaceitação e na possível conversa com seus pais sobre o assunto. Um dos principais relatos do rapaz, conta com muita clareza a situação que muitos homossexuais vivem, a dúvida da reação dos pais perante a sua revelação.

Eu sempre pensava na ideia de que se eu contasse o que aconteceria? Pensava em muitas coisas, se a minha família iria me aceitar ou o que iria acontecer se eu fosse expulso de casa? A troca de experiências com outros rapazes no chat estava muito ligada ao dia a dia, conversávamos sobre ser assumidos ou se os pais sabiam. Minha resposta sempre era não, pois meus pais não sabiam de mim, eu nunca havia contado e preferia que por enquanto fosse assim (GRIEBELER, 2017).

Nessa mesma época, do primeiro contato com outro rapaz homossexual, o garoto estava saindo do ensino fundamental em direção ao ensino médio. Foi quando houve o seu afastamento dos colegas e amigos e a troca do turno da tarde para a noite.

Quando eu troquei de turno, da tarde para a noite o pessoal noturno era tratado de maneira diferente, a maioria trabalhava. Eu acho que isso influenciou no meu afastamento, pois eu ainda não trabalhava e era um dos únicos. Era mais um conflito interno por não entender o porquê de não conseguir um emprego (GRIEBELER, 2017).

Com o passar dessa turbulência, o entrevistado segue estudando e tentando lidar com o fato de ser homossexual e trabalhar na sua autoaceitação. Porém, com todas

as questões de conversas no chat, a falta de emprego, o bullying e o afastamento dos colegas, o seu processo de autoaceitação se fecha e só retoma no final do ensino médio.

O meu processo de autoaceitação se fecha porque para mim, autoaceitação é tu te aceitar do jeito que é e também perante as outras pessoas. Que se alguém pegar e fizer alguma piada e tu revidares ou disser “sim, sou gay” com tranquilidade. Isso foi depois, digamos que eu me aceitava sem querer que as pessoas soubessem, então não era de fato uma autoaceitação. Eu entendia que era gay, que gostava de garotos e não gostava de garotas da mesma forma, mas ainda não estava preparado para se alguém chegasse a mim e perguntasse, eu acabaria mudando de assunto (GRIEBELER, 2017).

Com essa confusão de se aceitar e não aceitar, o entrevistado vivia diariamente um dilema. Mas com tudo isso, fica evidente a falta de algum amigo para conversar e ele fala disso em um dos questionamentos, sobre como os colegas de escola viam essa situação toda, porque diferente do ensino fundamental, eles tinha outra visão, mudanças de amizades, grupos, conflitos e também como passou a conquistar aos poucos sua autoaceitação.

Eu me dava bem com todo mundo, com a turma, os professores, mas eu via que o problema era comigo, eu que acabava afastando eles de mim, por não querer me abrir com eles, por receio de eu falar qualquer coisa e eles pensarem algo. Então eu preferia não ter contato, daí eu me fechava muito. Eu acho que o que me deu força para minha autoaceitação, foi o fato de eu me tornar mais independente. Eu comecei a trabalhar, então eu me sentia mais independente, porque caso eu me assumisse e minha família não me aceitasse, eu teria que sair de casa e eu saindo como iria fazer? Eu seria obrigado a ser independente de fato e talvez eu não conseguisse, então eu começando a trabalhar comecei a pensar nessa hipótese (GRIEBELER, 2017).

Nessa mesma época, Bruno estava chegando ao final do ensino médio, estava namorando um rapaz, mas ainda não era assumido para a família. Foi quando um dia, sua mãe desconfiada resolve conversar sobre isso. Considerando todas essas questões ele conta como foi a receptividade de sua mãe diante da situação de ter um filho homossexual.

Quando minha mãe veio falar comigo, quando nós conversamos sobre minha homossexualidade, foi na ocasião em que eu estava namorando. Ela decidiu puxar o assunto comigo e foi na época em que eu apresentei um amigo a ela, amigo esse que era meu namorado, porém minha mãe não sabia. Ela notou que a gente se tratava de maneira diferente e resolveu me questionar se ele era meu namorado. A partir daí nós sentamos e conversamos sobre tudo, minha homossexualidade e todos os fatores que englobavam isso. A primeira reação dela foi uma revolta por eu nunca ter contado a ela, já que nosso relacionamento era muito bom. A segunda foi achar que eu estava sendo influenciado pelo meu namorado e que aquilo tudo era passageiro. Nós ficamos duas semanas sem conversar, pois foi o tempo que ela precisou para entender e saber lidar com a situação. Aos poucos, fomos voltando a conversar e ela tinha dúvidas sobre como de fato era a homossexualidade, foi quando eu eliminei as dúvidas que ela tinha. Uma delas é que é muito comum entre

as pessoas atualmente, era se eu iria me tornar uma garota, me vestir ou falar como menina e minha resposta foi não, eu disse que eu sempre seria a mesma pessoa, apenas um garoto, que se veste como garoto e que gosta de outros garotos (GRIEBELER, 2017).

Por fim, após concluir o ensino médio e depois de um semestre de descanso, o jovem entra para a universidade, ele vê no ensino superior uma nova forma de criar sua identidade, por achar que as pessoas que ali frequentam são mais abertas e tenta finalizar seu processo de autoaceitação.

Entrar para uma faculdade e ter contato com outros tipos de pessoas e pensamentos me fez ver que eu poderia ser quem eu realmente era sem precisar temer algum tipo de comentário ou de sofrer bullying. Fiz muitos amigos que carregarei para minha vida inteira. No início, quando comecei meu curso, eu ainda tinha receio de como seria a minha reação e a reação dos meus colegas ao saberem que eu era gay, porém, foi algo tranquilo, para algumas pessoas o assunto surgiu naturalmente e outras eu acabei contando, o diálogo e a forma de conversar esse assunto na universidade me fez entender que minha adolescência inteira eu vivi muitas etapas de bloqueio comigo mesmo e que hoje elas servirão de base para ajudar outras pessoas a não passar por isso (GRIEBELER, 2017).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou estudar o ambiente escolar e familiar e entender como ambas se comportam diante da autoaceitação homossexual e o preconceito. É um tema bastante polêmico, pois gera muitas discussões sobre o que é considerado normal e anormal, pois cada pessoa possui uma construção cultural que lhes é ensinada desde a infância. Porém, é necessário delimitar espaços e fazer com que haja a quebra de paradigmas sobre a homossexualidade e as formas com que os gays vivem atualmente. Cada ser humano é diferente um do outro, ou seja, cada pessoa tem o seu direito de exercer aquilo que é considerado correto e almejado para sua vida, no entanto, os homossexuais são impedidos de executar muitas funções que para os casais heterossexuais, por exemplo, são atividades rotineiras.

A autoaceitação por se tratar de um sentimento íntimo de cada sujeito, é considerada uma etapa de grande dificuldade na vida das pessoas, ela deve ser falada e conversada, pois muitas vezes é apenas uma questão de conflito interno que a pessoa gera como forma de proteção.

REFERÊNCIAS

BARDUNI FILHO, Jairo-UFV; SOUSA, Dileno Dustan Lucas de. **A questão da homossexualidade e o bullying**. Paraná, PUCPR, 2008.

BUSIN, Valéria Melki. **Homossexualidade, religião e gênero**: a influência do catolicismo na construção da autoimagem de gays e lésbicas. São Paulo, SP, 2008.

CECHINATTO, Solange Darui. Disponível em: <<https://psicologado.com/psicologia-geral/sexualidade/pais-com-filho-a-homossexual-e-agora-como-lidar-com-isso>> Acesso em: 18 de maio de 2017.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2003.
- MAXWELL. **Os pais no tratamento psicanalítico de crianças**. Rio de Janeiro, RJ. PUC-RIO, 2016.
- OLIVEIRA, Sônia Raquel Faria. **Homossexualidade**. Coimbra, Portugal. Universidade de Coimbra Faculdade de Economia, 2004.
- RIOS Luís Felipe; ALMEIDA Vagner de; PARKER Richard; PIMENTA Cristina; JR. Veriano Terto. **Homossexualidade**: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro, RJ, 2004.
- SANTOS, Jane Paim dos; BERNARDES, Nara, M. G. **Percepção social da homossexualidade na perspectiva de gays e de lésbicas**. Rio de Janeiro, RJ, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- SILVA, Cristiane Gonçalves da. **Semana 3**: Orientação sexual, identidades sexuais e identidade de gênero. São Paulo, SP, UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, 2016.
- SILVA, Valdeci Gonçalves de. **O adolescente gay e a capacidade de resiliência da família**: Estudo de um texto biográfico. Paraíba, 2011.
- XAVIER, Bruno Miguel Ribeiro. **E se eu (não) contar quem sou?** Estudo exploratório em jovens homossexuais masculinos sobre as percepções das (im)possibilidades da revelação da orientação sexual ao pai: implicações para a construção de identidades sexuais não-normativas. Portugal. Universidade do Minho Escola de Psicologia, 2013.

A PERFORMANCE ENQUANTO FLUXO DE COMUNICAÇÃO NA MODA

Antonio Cimadevila

Unisinos, ar@antoniorabadan.com

Ione Maria Bentz

Unisinos, loneb@unisinos.br

RESUMO: Originalmente, a passarela é o espaço onde os designers apresentam suas coleções de roupas a cada temporada do ano, do que poderá ser objeto de desejo da sociedade, nos tempos subsequentes. Uma coleção de roupas, um grupo de modelos, um cenário e um público são os agentes necessários para a apresentação de um desfile com potencial para gerar o fluxo performático. O desfile é o momento ideal de se ver e fazer-se ver, na qual se faz o uso de figurinos e da performance para introduzir criações em espaços socialmente mais amplos e, simultaneamente, presenciais. Esse espaço mutável de apresentação, transformou-se ao longo da história em uma forma simbiótica. As mudanças foram se intensificando de tal modo que resultou em produções de desfiles que se comunicam através da arte performática. O resultado dessa transformação foi uma nova arte performática híbrida, quase que totalmente desvinculada dos aspectos tradicionalmente comerciais de um desfile de moda.

PALAVRAS-CHAVE: Performance 1, Passarela 2, Fluxo 3.

ABSTRACT: Originally, a catwalk is a space where designers present their collection of clothes at every season of the year, which may will be the object of society's desire in the subsequent times. The collection of clothes, a group of models, a stage and a public are the necessary agents for the presentation of a fashion catwalk with the potential to generate the performative flow. The catwalk is the ideal moment to see and be seen, in which one makes use of costumes and performance to introduce creations in socially larger spaces and simultaneously live. This changeable space of presentation has been transformed throughout history into a symbiotic form. The changes were intensifying in such a way that it resulted in productions of catwalk that communicate through of art performance. The result of this transformation was a new hybrid performance art, almost totally unrelated to the traditionally commercial aspects of a fashion show.

KEYWORDS: Performance 1, Catwalk 2, Fluidity 3.

INTRODUÇÃO

O título dado a este artigo traz, duas questões à discussão moda como performance e comunicação como fluxo. Ambas as articulações mostram-se relevantes, subsumidas que são pela ideia de movimento. Reconhecida como a

era da informação e da comunicação, os tempos atuais parecem comandados pelas conexões interativas de fluxo comunicacional que ganham dimensão infinita pelas mediações analógicas ou digitais da rede de conexões virtuais. De modo mais amplo, trata-se de mudanças em processos culturais que se potencializam em manifestações cujos espaços sociais significantes têm potencial de velocidade e difusão. Tais manifestações podem ser caracterizadas como representações simbólicas das práticas sociais cuja comunidade de interpretantes as expressa criativamente por mediações tecnológicas responsáveis pelas conexões interativas. Processos desta ordem apresentam regularidades análogas e estrutura simbólica dos jogos, mas com potencial para produzir diferentes narrativas. Essas narrativas... (Desfiles, passarela, performances) marcam estratégias de articulação das diversas linguagens que as manifestam (corpo, visualidade, vestuário, gestualidade, adornos, percursos na passarela etc...).

A articulação entre semiótica, atenta à produção de significados, comunicação, à interação e aos fluxos de informação e o design está diretamente vinculado aos processos relacionados à passarela performática, objeto de estudo e averiguação desse artigo. É um espaço de visibilidade, onde o designer pode se comunicar e construir outras pontes de conhecimento que a própria passarela performática pode proporcionar durante sua projeção e sua compreensão. Recebe o nome de passarela performática aquela passarela que atua como uma arena cênica, que protagoniza as tensões existentes entre o corpo e potência social. Metáfora que implica trabalhar a passarela nos limites de uma arena analisável e que, leva o autor a tratar de narrativas articuladas por cenas de expressão por multilinguagens. Em outras palavras, em cujo espaço se organizam signos articulados por corpos (protagonista central, inicial e fio condutor) como suporte de roupas e adereços, gestualidade (cinésica), objetos (proxêmica) e movimento. Trata-se de transformações que se processam no cenário mais amplo da sociedade, e mais específico de evento e seus dispositivos em contexto cultural.

É importante mapear a passarela performática e compreender como se dá o projetar sistemas-produtos-serviços, que estão historicamente presentes nesse local de visibilidade e formam um tripé estimulante para a reflexão dos temas aqui propostos. É também preciso considerar o contexto em que tais processos se dão, ou seja, nas perspectivas de Bauman (2001), Lipovetsky (1989), Canclini (1998) e Baudrillard (2008), esse contexto apresenta-se como um espaço globalizado cujo processo não respeita fronteiras, nem reversões. Assim são os processos socioculturais que se transformam não por apagamento, mas por mutações contextuais ou contingenciais. Caracteriza-se a sociedade moderna como líquida e fragmentada, definida pela fluidez nos territórios, nos mercados e nas interações sociais; pelo aprofundamento da prática de consumo nos limites do exagero e do excesso que subverte a ordem dos valores e da temporalidade; pela representação simbólica como simulacro de uma nova ordem social; pelo individualismo e crise do

pertencimento; pela onipotência dos símbolos; pelo predomínio do desejo sobre a necessidade; e finalmente, pelo hibridismo ou sincretismo de cujo perfil resultam novas formas de organização da cultura, das tradições, das classes sociais, das etnias e das nações. Esse é o panorama de fundo das realizações técnicas ou estéticas, práticas ou simbólicas; é este, segundo Geertz (1978), o panorama de cultura compreendido como “um padrão de significados incorporados em símbolos”, formas simbólicas de representação de um registro histórico, passado de geração a geração, por meio das quais “os humanos comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento sobre a vida e suas atitudes em relação a ela” (p. 43). Os registros de desfiles conceituais no espectro da moda foram estudados e apresentados pela pesquisadora Ginger Gregg Duggan (2002) que demonstra a potência social e o hibridismo do espaço de questionamento e como ao passar do tempo foi resultando em novas formas de se reorganizar, acompanhado os movimentos sociais e culturais.

FLUIDEZ, FOCO, PRODUTO

A produção de sentidos e comunicação, os significados em trânsito e o que toma conta da passarela performática, trabalha com a troca de informações e percepções possíveis ao longo da projeção da passarela, assim como durante o próprio desfile. Permanece latente a origem da área em sua vertente das artes, onde encontra aporte para esse estudo em autores como Ezio Manzini, que permite avançar sobre seus estudos de um design mais social e reflexivo por meio dos objetos. O avanço da pesquisa propõe solidificar alguns pontos e avançar para um design libertário. Considera-se pertinente esse espaço de visibilidade da moda para aportar tal discussão. Onde o valor não está somente vinculado a um produto visual, mas também ao seu valor implícito. Tirando o foco do criador e fortalecendo o sujeito receptor, numa forte tensão dialógica entre o sujeito focalizado, o sujeito que focaliza e o sujeito expectador. Na tensão semiótica e construcionista entre essas três subjetividades, a comunicação emerge como mediação entre o visual e a antropologia. (CANEVACCI, 2001, p. 10)

Tensão que está presente na passarela performática e na proximidade desse espaço com as grandes arenas cênicas romanas. Essa metáfora da passarela nos coloca diretamente relacionados a origem dos espetáculos, arenas romanas, onde aconteciam os grandes eventos da cidade, em especial as lutas e as competições, tudo potencializado como um grande espetáculo para o povo. Esse espaço se transformou nas grandes arenas cênicas teatrais onde se pode ter uma visão do espetáculo por todos os lados. A apresentação fica no centro e há arquibancadas à sua volta, criando uma possibilidade de 360 graus de visibilidade, com a possibilidade de ver o mesmo espetáculo de qualquer um dos lados, potencializando visões diferentes do espetáculo de acordo com o local em que estiver o espectador.

Uma espécie de ideograma líquido, apresenta-se um possível enxerto posterior (um *crash*) entre as duas palavras, não mais bloqueadas em sua desesperada

separabilidade. É a necessidade de unir duas áreas que pareciam estanques outrora, mas que dada a modernidade, a liquidez de toda sociedade e aos avanços tecnológicos, podem ser conectadas. O próprio conceito de “conexão” nasceu deste avanço tecnológico-social.

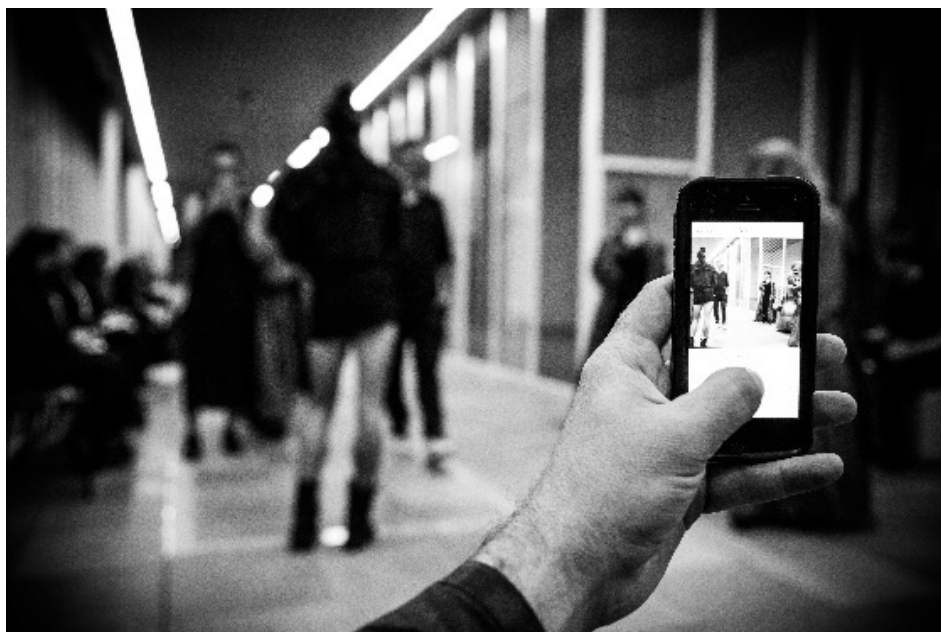


Figura 1: Duas lentes em sobreposição, duas plataformas.

Registro fotográfico Jean Pierre

A língua é uma forma de transformar e criar novas compreensões de mundo, da cultura, das coisas e objetos. A língua é líquida, porque tem o propósito de comunicar, mas esta comunicação vive em constante transformação. Ex: cada geração teve que aprender e entender o significado de LP, CD, DVD, blu-ray... e todas estas siglas partem da mesma lógica = gravação de som/imagem. Outro exemplo: telegrama, fax, sedex, telefone, celular, Skype, WhatsApp, etc... todas partindo da premissa comunicação/mensagem.

A prática da passarela performática tem um espaço previamente demarcado e que por si só, se expressa na performance. Desta forma, o ato contempla uma primeira delimitação de linguagem, tempo e espaço. Tal delineamento propicia os primeiros entendimentos da comunicação da prática. Lembrando que “A comunicação é um sistema de múltiplos canais nos quais o ator social participa a cada instante, querendo ou não [...]” (CANEVACCI, 1993, p. 9). O objetivo final é comunicar e entender como este processo se desenvolve e se autoalimenta.

O fazer-se ver movimenta a passarela performática e a coloca em contato direto com a sociedade ao considerar que a linguagem é constitutiva das culturas e é, ao mesmo tempo, seu meio de expressão; a produção dos sentidos se atualiza na matriz comunicacional. São processos socioculturais responsáveis pela dinâmica textual, como sentidos em trânsito. Trata-se do diálogo que entre si travam cultura, linguagem e comunicação, na expressão das estruturas simbólicas e dos significados flutuantes.

Como tal, atribui-se relevância às representações simbólicas, às culturas, aos usuários, às estratégias, à sociedade, ao mercado, às interações sociais, ao consumo, à comunicação, à estética e às condições técnico-tecnológicas, dentre outros, conjunto esse de temáticas capazes de animar a reflexão sobre os significados em trânsito e os modos como circulam pelos processos de comunicação. Que se fazem presentes nesse ato performático de um desfile onde os modelos, além de apresentarem suas roupas, utilizam suas extensões digitais para se fazerem presentes nesse sistema.

O fluxo de mudanças torna-se perceptível, como uma diáspora líquida, a fluidez é aliada da mudança. E esta transformação não envolve somente móveis e miudezas: ela descompõe a ordem perceptiva das coisas e, dessa forma desordenadamente, também dela mesma. Na mudança se afirma o desejo, porque ao mudar coisas, pessoas, locais e promover o deslocamento constante, favorece-se o sincretismo, as misturas de cultura, de sociedade, de pessoas, de ‘mundos’ diferentes. Nada é permanente.



Figura 2: Momento em que alguns performers se faziam ver.

Registro fotográfico Jean Pierre

Falar de produção de sentidos é falar de linguagens em circulação, ou seja, em fluxo comunicacional. Ao entender a passarela como expressão sincrética de culturas híbridas, ela, nos termos com que se caracterizou a sociedade contemporânea, não comporta subdivisões ou estranhamentos, mas se realiza na harmonização de um conjunto de elementos articulados entre si. Com tal, apresenta traços de redundância relevantes para a identificação dos significados e para realização da comunicação sem perturbações no seu fluxo. Essa mesma redundância é um potencial de várias narrativas e leituras.

Ao mudar coisas (visões-de-mundo ou conceitos cotidianos) e ao deslocar-se dos sujeitos (salas de estar metafísicas ou dormitórios), a diáspora se torna líquida e

quente. Ela se comove. (CANEVACCI, 2005, p. 164) Porque é possível fazer isto, é possível perceber as coisas, pessoas, sociedade de diferentes formas, executando diferentes papéis, circulando permanentemente sem o peso do pertencimento único.

Quando se percebe que a passarela de pedestres se ressignifica e torna-se a passarela performática, os pedestres assumem um outro lugar nesse espaço, ressignificado e aberto à diversas interpretações. Por isso, o lugar pertence ao político em seu aspecto mais institucionalizado, enquanto o espaço é o contexto fluido da desordem, do irregular da anomia. Porque o lugar não pode ser controlado, delimitado, ele é infinito, já o espaço é solidez, é identitário, pode ser nomeado e controlado. Um pertence a fluidez, o outro é estático.

O enquadramento que se fez aqui, assim se expressa: a época é contemporânea; a matéria que a constitui, paradoxal; a atitude que a caracteriza, de ruptura; as linguagens que a expressam, sincréticas; o movimento que a estimula, de experiência; e a natureza que a preenche, o imaginário e o simbólico. É nessa relação que entre si contratam de diferentes elementos que uma nova ordem se estabelece, nascida de uma obra coletiva que se manifesta com mais liberdade em espaços de arte e estilo, menos atrelados a normas e tabus, permitindo-se releituras das gramáticas da moda e do estilo. São bem-vindas as turbulências criativas próprias dos processos que, como os da passarela performática, estão em permanente movimento e transformação.

A arte contemporânea tem experimentado desafios e interferência das inúmeras alternativas de mídia. Atrair a atenção o desejo do espectador/consumidor se tornou uma arte dentro da arte. Não basta mais fazer um bom trabalho e apresentar; há que se reinventar o “canto da sereia” que cativa o olhar e a presença do público. Isto têm-se discutido incansavelmente nas artes cênicas e a moda de passarela parece estar vivendo esse momento de reinvenção também. Porque se está conectado e conectada pela necessidade de público para expor o resultado, justamente para integrar dentro da performance este questionamento e proposta da convergência de mídias como forma de expandir a ação e cativar vários olhares.

Uma atriz, longe de ser modelo, pode se tornar parte dessa conexão fluída entre corpos da arte e corpos da moda, quase um instrumento possível nesta tarefa performática e conceitual. De experimentar o deslocamento de função, pois, ao vestir a mesma roupa, ela se transforma de corpo para corpo e incorpora a personalidade da pessoa que a veste. Os quimonos cinzas ao mesmo tempo que deixavam todos dentro de uma mesma camada de pele se tornavam muito diferentes pelo carregamento corporal de cada indivíduo. Estavam todos com o mesmo modelo, mas absolutamente diferentes uns dos outros. E a ação dos performes em filmar, fotografar e publicar simultaneamente o desfile nas redes sociais teve um resultado impactante, gerando uma extensão digital do ‘não território’, uma curiosidade por parte dos seguidores de rede de cada performer.

As luzes de compreensão e possibilidades infinitas de estratégia de integração de mídias para ressignificação do palco ou da passarela aos olhares de outrem existem.

Tal enquadramento traz à pauta o que se conhece como teatralização, processo de ‘performatividade’ explícita e que consiste em “enfeitar a representação, sem limitar a linguagem, o que acontece pela sobreposição tal de significantes” (BARTHES, 2005) em trânsito, ou significantes flutuantes. É essa condição que torna a língua ou linguagem uma realidade a ser descoberta, ou um sentido que se renova em fluxo.



Figura 3: Fluxo de alguns performers se faziam ver.
Registro fotográfico Jean Pierre

CULTURA, SIGNIFICAÇÃO E COMUNICAÇÃO: INTERFACE E COMPLEMENTARIDADE

Quando se busca a constituição da cultura, lá se encontram saberes, fazeres, normas, estratégias, crenças e mitos que se perpetuam ao longo da história em cada indivíduo e na sociedade, de tal sorte que garantem a expressão da complexidade que constitui o ser humano. Diz Morin (2006), que “não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura”, mas cada cultura é singular. De modo não contraditório, Geertz (1978) considera a cultura como “um padrão de significados incorporados em símbolos”, formas simbólicas de representação de um registro histórico, passado de geração a geração, por meio das quais “os humanos comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento sobre a vida e suas atitudes em relação a ela” (GEERTZ, 1978, p.43).

Cultura, comunicação, semiótica e linguagem complementam-se entre si. Ao mesmo tempo meio e objeto, as linguagens representam as coisas que lhe são externas e são representadas pelas suas próprias condições significantes, o que configura uma produtiva tautologia. Os elementos aí contidos e as relações entre eles contraídas são comunicadas em uma cadeia de interpretantes em movimento. A configuração textual

movimenta-se, portanto, como uma rede de isotopias (redundância de sentidos) que se entretecem na intertextualidade (textos sobre textos). O entrar em cadeia são acionados os elementos de emissão, recepção, mensagem, canal, contexto e código que, acionados, atualizam as funções da linguagem propostas por Jakobson (1974). As funções, respectivamente, emotiva, conativa, poética, fática, referencial e metalinguística, são relevantes para entender os movimentos que a mensagem percorre em seu trânsito comunicacional. De maior destaque, em se tratando de passarelas performáticas, a função poética ganha relevância, pois responsável pelas representações simbólicas autônomas no fluxo em relação a elementos referenciais, e criativas na produção de novos códigos. É na repercussão sobre os públicos (emissores/receptores, simultaneamente) que a performance mais atua; dialoga e polifonia em trânsito.

Essa perspectiva favorece a inserção da comunicação como parte integrante da cultura, cujos códigos e tecnologias, especialmente as digitais, elevam ao grau máximo o potencial de processualidade e difusão do conhecimento ou da informação. O caminho para entender a passarela performática acontece perdendo-se dentro do ecossistema formado por ela. E só assim será possível navegar por suas particularidades, com a possibilidade de construir novos conceitos que auxiliem a elucidar seu cenário de atuação. A expressão passarela performática abarca um contexto das complexas relações que, inter-relacionadas, colaboram para a identificação de cenários futuros. O olhar político e social que se faz presente no ato da passarela performática está diretamente ligado aos agentes/atores que interagem no processo de sua construção e manifestação concreta, entre os quais estão o designer, a moda, o corpo, o vestuário, a performance e o processo de criação, entre outros. A compreensão desse evento requer também, o entendimento das possíveis interferências nos contextos sociais e da moda onde a passarela performática ocorre.

O método não consiste apenas na montagem labiríntica: reside também na improvisação, como muita arte contemporânea experimental. Cada interpretação, não é direcionada a objetivar o outro, a elaborar regras espaciais, leis universais, modelos culturais, etc. Não há uma única interpretação, não há resposta final; há uma constante releitura daquele ato, entre o analista e seu sujeito de estudo. Esta montagem labiríntica permite e exige uma constante reinterpretação do momento- que envolve uma dinâmica entre os muitos sujeitos sociais envolvidos.

O ato de recolher de roupas ou descarte das camadas sobrepostas ao corpo humano que foram sendo descartadas ao longo da performance permite leituras concretas de sentido para aquele corpo em movimento. “As identidades múltiplas não habitam apenas as mentes de jovens “marginais” (ou eXtremos, intermináveis, como diria Canevacci) metropolitanos: elas estão também no centro da nova antropologia. O livre trânsito entre estes múltiplos espaços é interminável, não podem ser completamente rastreáveis e delimitados. Estas múltiplas identidades permitem que a nova antropologia seja uma zona de estudo contínuo, fluído, não estático.



Figura 4: A polifonia do design, estruturas simbólicas e significantes flutuantes.

Registro fotográfico Jean Pierre

Nas raízes da cultura, ressaltam as configurações de ordem do sonho e do jogo. As linguagens estruturam-se também como jogos de natureza simbólica e operação comunicacional. E é na definição do simbólico como forma preferencial de operações significativas que aparece a figura da metáfora, ou melhor, do seu conjunto expresso pelas alegorias. As narrativas são construções alegóricas que articulam as sequências e cenas entre si, para, por sua vez, atualizar uma dada interpretação de réplica ou simulacro que funcionam “como fonte de interpretação histórica, e que assumem o caráter de documento, de “testemunho” (LYOTARD, 1996, p.38). São narrativas teatralizadas inaugurais de novos sentidos, quase sempre potencializada pela mediação tecnológico no protagonismo dos corpos e dos espaços.

Passarela performática para muitos participantes é um mergulho no desconhecido, uma caminhada para além da passarela, um fluxo interminável de sensações e estímulos diferentes. O quimono usado nos participantes trouxe uma sensação leve e fluída, segundo relatos, mais parecia um paraquedas. É uma experiência de autogestão dos envolvidos, desafia a percepção de contexto, proporciona uma experiência em que o participante precisa estar atento a suas ações assim como as ações dos outros participantes, corpos supervisionando outros corpos.

As tensões anônimas se enxertam nos fluxos midiáticos e nos fluxos metropolitanos. Porque não se pode mais dividir a sociedade na eterna dicotomia: civilizado/bárbaro, ocidental/oriental, regras/caos. As novas releituras constantes fazem parte da realidade do mundo moderno. Nós estamos em determinado lugar, nós não somos uma definição pronta e fechada. (Canevacci, 1993, p. 169) Converge com a passarela que é essencialmente uma experiência de improviso no sentido de um

grupo de jazz que toca diferentes instrumentos e ao mesmo tempo precisa pensar no que está fazendo para que haja coerência que possa gerar harmonia com os demais integrantes do conjunto.

O contexto completo percebido pelos performers é algo que o observador externo vai perceber parcialmente. Deve exercitar a imaginação para se colocar nesse papel de observador externo possível ao mesmo tempo em que faz a performance. Em que espaços transitam os significados flutuantes? Sobre que base, também flutuantes acontecem os fluxos e os devires. Touraine (2011) ajuda a refletir sobre essas questões. Certamente, não seria sobre espaços fixos, racionalizados, com referências históricas, identitárias ou culturais únicas, pois não é essa a fisionomia que se apresenta a chamada modernidade tal como caracterizada anteriormente, ou seja, fragmentada e líquida feita de transitoriedade, diversidade, dissociação e eclosão, mas também decomposição e recomposição permanentes.

Percebe-se que essa eclosão ocorre nos dois tipos de performes reconhecidos inicialmente na passarela performática: os que lidam com essa situação de maneira especial e aqueles que naturalmente ou por experiência tem uma presença potente que acabam atraindo em torno deles as ações dos outros participantes, um tipo de gravidade de presença, que requer atenção do observador externo que solicitar este olhar e portanto se transformar num centro da ação. E um outro tipo de participante que naturalmente ou até por certa informalidade não se sente “abafado” pelo processo externo e age de forma natural se integrando com o momento que agrega atenção do espectador porque está dentro do fluxo.

Gil (1977) no texto ‘O Chamamé, o Corpo e a Linguagem’, põe atenção na categoria do significado flutuante que, agregado à noção de cadeia em movimento paradigmático, faz oscilar os elementos significativos em todas as direções. Assim, se cria uma situação paradoxal, o que não deixa de ser desejado pela construção simbólica. Há sentido, há significado, mas é impossível atribuir-lhe um ponto fixo e preciso.

Essencial para criar aderência entre os diferentes acontecimentos, não parece que haja um protagonista, mas o que acontece é a integração das diferentes dimensões e particularidades das personalidades de cada um que está na passarela e de qual espaço físico e a passarela a dos que desfilam ou a dos que assistem. É um jogo entre criar seu momento e se integrar no momento dos outros, é ouvir com os olhos o ritmo de achar espaços para se colocar dentro do conjunto é um estado performático no sentido de integrar contemplação e consciência do instante. É um estado de presença que pode ter um paralelo com aquilo que as filosofias orientais definem como estado de meditação; que é estar consciente de tudo o que ocorre. O performer não se deixa levar por esses estímulos externos e mantendo o seu foco, sem querer impor a sua vontade no momento, mas usar deste momento para se integrar no fluxo.

Cabe na performance dialogar com o momento, para que este seja a inspiração ou a motivação da vontade que desencadeia uma ação. O significante flutuante

surge sempre acompanhado de uma espécie de resíduo do que denota uma certa energia, motor da coesão e da ruptura. É o que se pode chamar de zona limítrofe das funções simbólicas que alcançariam sua autonomia pelo vazio da significação ou da designação, pois “enquanto signos, eles próprios obedecem a um regime ambíguo, já que não conota nada de preciso, de enquadrável ou referenciável, embora denotando o que escapa à função semântica – forças em movimento” (GIL, 1997, p.29). Poder-se-ia dizer que o significante é flutuante, porque opera sob forças em movimento, em permanente devir. Talvez seja a melhor expressão do que seja fluxo.

Assim o concreto se libera de sua concretude, de uma solidez imóvel e monológica, de seu peso das leis da estática, de sua, digamos, materialidade geometrizada e simplificada. Graças às novas tecnologias, o concreto se desconcretiza. O cimento se torna móvel, uma desordem concreta pode ser pensada como um fractal criador de caos descentralizados e plurais. O edifício é pensado como uma zona temporária. Como uma cortina, sem raízes nem fundações que sustentam o lugar e logos. (CANEVACCI, 2005, p. 180) Porque o mundo tecnológico e eletrônico permite o deslocamento físico da estrutura arquitetônica, assim como permite que a plasticidade e abstração de ideias torne-se palpável, material. É a inversão da lógica binária tradicional, é quase a utopia concretizada. Esta fluidez permite trazer do imaginário uma concepção física de projeto, assim como agregar diversidade à cultura. Ela é cada dia mais ampla, não pré-concebida e não contida.

CONSIDERAÇÕES

Acredita-se que as considerações devem falar de pontos específicos, como o não território da passarela performática, o processo construtivo com o qual os presentes desse não território interferem na construção da narrativa do acontecimento, o contemplar com força o fluxo de informações presentes na ação e, como isso tudo esta interligado com a política e com o social da qual os indivíduos fazem parte. É fundamental compreender as conexões entre design, moda e arte, para transitar por esse terreno híbrido, onde o corpo é a força motriz de deslocamento especial de conceitos e significados sociais, presentes a determinados grupos. Cabe pensar como este pode conduzir ou alicerçar os caminhos híbridos entre outras disciplinas de estudo na certeza de que não apenas elas estão em construção, mas o que delas é formado durante o acontecimento da passarela performática.

A passarela performática tenciona o ato performático, permitindo que mais pessoas estivessem sendo ali representadas. Parece muito pertinente que se pense a passarela como um espaço que utiliza da multiplicidade de informações diretas e indiretas. A passarela performática foi uma prática incrível e necessária para o atual cenário da Moda. É um modelo que acaba sendo mais interessante, tanto para os espectadores, como para as pessoas que estão na passarela, diminuindo, na opinião do autor, a “distância” entres estes, existentes nos atuais formatos de desfiles, além de

propor uma discussão entre a Moda e a atualidade.

Todos podemos ser, a cada vez, minoria e - logo após, e até contemporaneamente - maioria. Às culturas eXtremas não interessa ser ou sentir-se maioria, nem procuram isso pela adesão, pela inscrição, pelo proselitismo. (CANEVACCI, 2005, p.184) Para isto é preciso entender que o conceito clássico de minorias tornou-se obsoleto. O espaço/tempo/cultura/nicho determina naquele momento único quem é minoria/ maioria; em outro espaço/tempo/cultura/nicho isto já é alterado. A realidade não é única e universal.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANEVACCI, Massimo. **A Cidade Polifônica**: Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Livraria Nobel S.A., 1993.

_____. **Antropologia da Comunicação Visual**: Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

_____. **Culturas eXtremas**. Mutações Juvenis nos Corpos das Metrôpoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DUGGAN, Ginger Gregg. **O Maior Espetáculo da Terra**. In: Fashion Teory. A Revista da Moda, Corpo e Cultura, n. 2. São Paulo: Anhembi Morumbi, jun., de 2002.

Geertz, C. **The interpretation of cultures**: Selected essays. New York: Basic Books, 1978.

GIL J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2008.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 1996.

MANZINI, E. **Design:quando todos fazem design**:uma introdução ao design para inivação social, Editora Unisinos :São Leopoldo,Rio grande do Sul, 2017.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

TOURAINÉ, A. **Após a crise**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

A MIDDLEWARE PERSPECTIVE FOR INTEGRATING GINGA-NCL APPLICATIONS WITH THE INTERNET OF THINGS

Danne Makleyston Gomes Pereira

Instituto Federal do Tocantins
Colinas do Tocantins – Tocantins

Francisco José da Silva e Silva

Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís – Maranhão

Carlos de Salles Soares Neto

Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís – Maranhão

Álan Lívio Vasconcelos Guedes

Pontifícia Universidade Católica do RJ - PUC-Rio
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: As tecnologias de Internet das Coisas (Internet of Things - IoT) estão em constante evolução. Elas permitem a interconexão de dispositivos físicos (também chamados de “objetos inteligentes”) por meio de conectividades de rede, permitindo que esses objetos troquem dados entre si. Os *smart objects* podem ser usados em ambientes residenciais transformando objetos da vida cotidiana (por exemplo, lâmpadas, termostatos e alto-falantes) em produtos digitais que podem emitir dados sobre seu uso, localização e estado, podem ser rastreados, controlados, personalizados e até mesmo atualizados remotamente. Por outro lado, atualmente, os dispositivos de TV estenderam seu uso

tradicional de consumo, permitindo a execução de aplicativos como navegação na web, TV social e jogos. Este trabalho propõe uma abordagem para integrar a TV com *smart objects* próximos por meio de uma abordagem baseada na perspectiva de middleware, tomando como base o Ginga-NCL, o middleware brasileiro para TV digital, e o M-Hub, um middleware que permite a descoberta, conexão, comunicação e distribuição de dados de *smart objects* de IoT. A infraestrutura de *software* proposta é avaliada em diferentes cenários de uso que permitem: (i) o aplicativo de TV modificar o ambiente físico através do uso de atuadores, (ii) adaptar o conteúdo apresentado na TV de acordo com a percepção do ambiente fornecida pelos sensores; e (iii) fornecer novos modos de interação do usuário com a TV.

ABSTRACT: IoT(InternetofThings)technologies are underway. They allow the interconnection of physical devices (also called “smart objects”) that are embedded with electronics and network connectivity allowing these objects to collect and exchange data. Smart objects can be used in residential environments turning objects of everyday life (e.g. lamps, thermostats and speakers) into digital products that can emits data about its usage, location and state, can be tracked, controlled, personalized and even upgraded remotely. On the other hand, currently

TV devices have extended their traditional usage by allowing applications such as web navigation, social TV and gaming. This work proposes an approach for integrating the TV with surrounding smart objects through a middleware approach, taking as its base Ginga-NCL, the Brazilian middleware for digital TV, and M-Hub, a middleware that allows the discovery, connection, communication, and data distribution of IoT smart objects. The proposed software infrastructure is evaluated in different usage scenarios that allows: (i) the TV application to modify the surrounding environment through the use of actuators, (ii) to adapt the content being presented according to the perception of the environment provided by sensors; and (iii) to provide new modes of user interaction with the TV.

1 | INTRODUÇÃO

Pode-se definir a Internet das Coisas (IoT) como a interconexão de dispositivos físicos (conhecidos como *smart objects*) equipados de eletrônica, *software*, sensores, atuadores e conectividade de rede que permite aos mesmos coletarem e trocarem dados, cooperando com pessoas e o ambiente [1]. Esses objetos podem ser usados em ambientes residenciais e permitem cenários como os de monitoramento (*e.g.* sensores de movimento) e controle do ambiente (*e.g.* lâmpadas, termostatos e *speakers*). Também em ambientes residenciais, atualmente dispositivos de TV estenderam seu tradicional consumo audiovisual e permitem aplicações como navegação web, Social TV e *gaming* [2].

Nesse contexto, este trabalho explora o desenvolvimento de aplicações que cooperam aplicações de TV com *smart objects* em ambientes residenciais. Essa cooperação pode ser explorada de diversas formas. Pode-se, por exemplo, alterar aspectos do ambiente físico com base no conteúdo em exibição na TV, aumentando-se o grau de imersão do telespectador. Pode-se ainda adaptar o conteúdo em exibição na TV de acordo com a percepção do espaço físico de apresentação (por exemplo, detectando-se a ausência temporária do telespectador ou a distância do mesmo com relação à TV). Finalmente, através do uso de *smart objects* pode-se explorar novas formas de interação do telespectador com a TV.

No entanto, o desenvolvimento de uma infraestrutura de *software* que permita este grau de cooperação entre a TV e *smart objects* não é uma tarefa trivial. Diversos desafios devem ser superados, como: a descoberta dinâmica de *smart objects* e dos serviços que eles disponibilizam, uma vez que pode-se haver diversos *smart objects* presentes no ambiente físico, como também os mesmos podem oferecer serviços distintos; o suporte a heterogeneidade dos protocolos de comunicação dos *smart objects*, visto que os *smart objects* utilizam protocolos tanto baseados em IP quanto baseadas em tecnologia de curto alcance, como Bluetooth e ZigBee; e a sincronização da mídia em reprodução com os *smart objects* presentes no ambiente físico, permitindo

assim a geração de imersão ao usuário.

Para superar esses desafios, este trabalho propõe uma abordagem de integração da TV com *smart objects* baseada na perspectiva do *middleware*. Neste trabalho é proposto uma infraestrutura de *software* que tem por objetivo integrar o Ginga-NCL [12], um *middleware* declarativo para desenvolvimento de aplicações de TV terrestre e IPTV [12], com o M-Hub [13], um *middleware* voltado ao domínio da IoT que permite a descoberta dinâmica, estabelecimento de conexão, acesso e distribuição de dados de/para *smart objects*.

O restante do trabalho está organizado da seguinte maneira: a Seção 2 apresenta a solução proposta deste trabalho. A Seção 3 mostra um protótipo baseado na infraestrutura de *software* proposta e cenários de uso. A apresentação dos trabalhos relacionados é exibida na Seção 4, bem como uma comparação apresentando suas limitações. A conclusão deste trabalho está exposta na Seção 5.

2 | SOLUÇÃO PROPOSTA

Para o desenvolvimento da infraestrutura de *software* que ofereça recursos de integração e de interoperação entre os *middleware* Ginga e M-Hub, os requisitos funcionais e não funcionais foram elencados.

2.1 Requisitos Funcionais

- RF1. A infraestrutura de *software* deve oferecer suporte a diversos protocolos de comunicação dada a heterogeneidade dos *smart objects* e suas tecnologias de comunicação;
- RF2. A infraestrutura de *software* deve oferecer mecanismos para a descoberta dinâmica de serviços de *smart objects*, dada a possibilidade de diferentes *smart objects* estarem presentes no ambiente físico;
- RF3. A infraestrutura de *software* deve permitir à TV a possibilidade de alterar aspectos do ambiente físico utilizando-se dos serviços dos *smart objects*. Por exemplo, a aplicação deve ser capaz de interferir no ambiente, fazendo uso dos *smart objects* de forma sincronizada ao conteúdo audiovisual apresentado;
- RF4. A infraestrutura de *software* deve permitir que a aplicação de TV se adapte com base nos dados de contexto do ambiente físico. Por exemplo, os *smart objects* podem coletar dados do ambiente para interferir no conteúdo audiovisual. Mais precisamente, sensores de movimento podem ser utilizados para informar a presença e interações dos usuários.

2.2 REQUISITOS NÃO FUNCIONAIS

- RNF1. A latência da comunicação entre a TV e os *smart objects* deve ser baixa. Isso se deve a sensibilidade de sincronismos de aplicações de TV. Por exemplo, uma aplicação para a TV que acione os *smart objects* de forma sincronizada com momentos de sua apresentação.

- RNF2. A infraestrutura de *software* deve oferecer suporte à intermitência da conectividade dos *smart objects*. Ou seja, os *smart objects* ora podem estar ativos ou dentro da área de conexão ora podem estar desativados ou fora da área de conexão.

2.3 INFRAESTRUTURA DE SOFTWARE

Neste trabalho, foi pressuposto o uso de dispositivos móveis (*e. g. smartphones e tablets*) como intermediador da comunicação entre aplicações em execução na TV e os *smart objects* presentes no ambiente físico. Esses dispositivos permitem a execução de aplicações, além de possuírem tecnologias de comunicação, como Bluetooth e wi-fi, que possibilitam uma comunicação com os *smart objects* e a TV.

Nesta infraestrutura de *software*, foi utilizado o paradigma de comunicação publicador/subscritor (*publish-subscribe*). O emprego desse modelo de comunicação permite o desacoplamento das partes que o utilizam, uma vez que os publicadores e subscritores não necessitam estabelecer uma relação de comunicação direta entre si.

Os subscritores possuem a capacidade de expressar seu interesse em um evento, enquanto que os publicadores são encarregados de registrar tais eventos. Todos os subscritores são notificados sempre que um evento, no qual possuem interesse, for registrado pelo publicador [4]. Optou-se ainda pela utilização do esquema de registros de interesses baseado em tópicos. Desta forma, os integrantes da arquitetura utilizam tópicos, que são identificados por palavras únicas, para publicar e subscrever. A utilização desse esquema permitiu a especificação de tópicos para registrar: dados sobre os *smart objects* ativos no ambiente físico, como a descrição de seus serviços; os comandos para alterações de aspectos do meio físico, encaminhados pela aplicação em execução na TV; e os dados do ambiente, captados por sensores.

Para o gerenciamento dos eventos propagados no paradigma publicador/subscritor, foi utilizado um *micro broker*. Este componente recebe os dados gerados pelo publicador e os encaminha para todos os subscritores que possuem interesse sobre esses dados. O *micro broker* utilizado na infraestrutura de *software* foi o Moquette¹ em virtude de ser livre de direitos autorais e leve para ser executado em um *smartphone*. Quanto ao protocolo de comunicação utilizado na troca de dados entre a aplicação em execução na TV e o *micro broker*, foi utilizado o *Message Queuing Telemetry Transport* (MQTT), por ele ser simples e leve, além de ter sido projetado para dispositivos restritos e redes de baixa largura de banda, alta latência ou não confiáveis [9]. A Figura 1 apresenta a infraestrutura de *software* proposta.

O M-Hub, como já mencionado, é um *middleware* voltado à IoT que possui a capacidade de descobrir e se comunicar com *smart objects* próximos, por meio de tecnologias de comunicação de curto alcance. Ele é um nó especial na rede atuando como um *gateway* no qual os objetos se conectam para enviar os dados capturados do ambiente para a Internet [13]. O *Shot-range Sensing, Presence & Actuation*

¹ <http://andsel.github.io/moquette/>

(S2PA) é um módulo funcional do M-Hub capaz de realizar varreduras periódicas no ambiente em busca de serviços de *smart objects* e estabelecer uma comunicação com os mesmos, assim é possível realizar leituras de dados dos sensores ou escrever comandos nos atuadores, por exemplo. Para a realização da troca de dados com os *smart objects* é necessário a utilização do *driver* do objeto que deverá ser fornecido pelo seu fabricante. Diante dessas características, o M-Hub foi utilizado neste projeto.

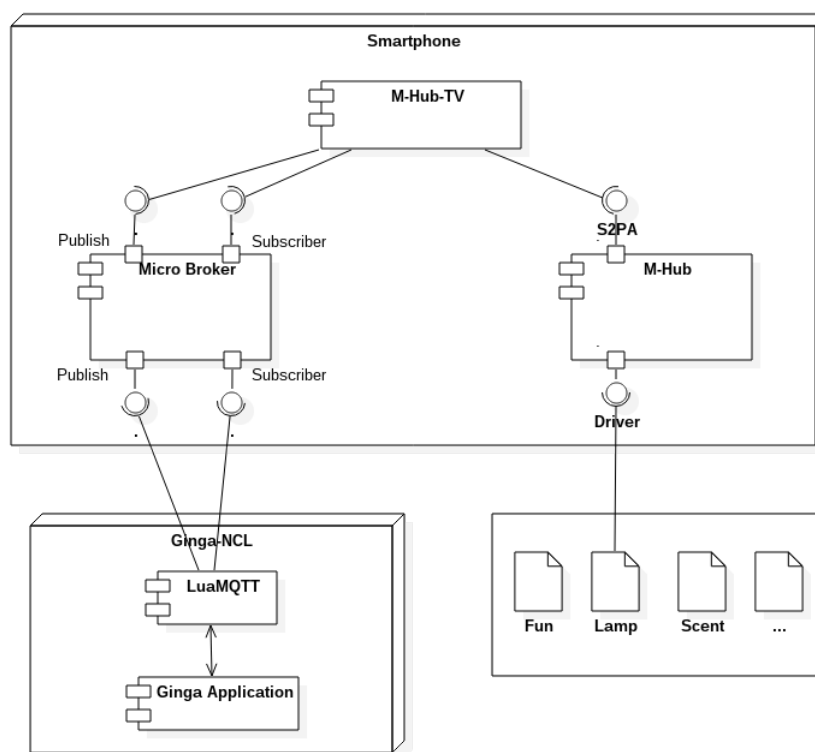


Figura 1 – Infraestrutura de *software* proposta

Uma aplicação voltada para o dispositivo móvel, denominada de Mobile Hub TV (M-Hub-TV), foi desenvolvida para consumir os dados e descrições de serviços que o M-Hub capta dos *smart objects* presentes no ambiente, além de realizar a publicação desses dados em tópicos no *micro broker*. O M-Hub-TV, consome também, os dados publicados, pela aplicação da TV, nos tópicos definidos no *micro broker* e os encaminham para o M-Hub poder enviá-los aos *smart objects*. Ainda, o M-Hub-TV é capaz de processar e realizar filtros sobre os dados oriundos dos sensores antes de serem publicados no *micro broker*.

O *micro broker*, o M-Hub e o M-Hub-TV estão contidos no *smartphone*. Por outro lado, no ambiente de apresentação do *middleware* Ginga, está contido outro componente da infraestrutura de *software*, um objeto Lua, denominado LuaMQTT. A aplicação NCL também faz uso desse ambiente de apresentação.

O LuaMQTT é responsável por subscrever nos tópicos definidos no *micro broker* para receber os dados dos sensores do ambiente, como também é incumbido de publicar no *micro broker* dados oriundos da aplicação Ginga-NCL. A troca de dados

entre a aplicação NCL e o *micro broker* ocorre por meio do canal de retorno presente no SBTVD.

3 | CENÁRIOS DE USO

Fazendo uso da solução proposta, foram desenvolvidos três cenários de uso. O primeiro cenário consiste em uma aplicação para alterar aspectos do ambiente físico de apresentação. O segundo permite a alteração do conteúdo em exibição mediante uma análise dos dados capturados pelos *smart objects* presentes no ambiente físico. O último permite ao usuário interagir com a aplicação em execução na TV por meio de gestos.

Para o desenvolvimento dos cenários foi utilizado a seguinte configuração de equipamentos: um notebook, um televisor, dois *smart objects* e um *smartphone*. No notebook foi executado um emulador do Ginga, versão 0.12.4, e o mesmo foi conectado ao televisor para exibir as reproduções de mídias realizadas pelo emulador. O *smartphone* utilizado possui um processador quad-core de 1,2 GHz, 1 GB de memória e seu sistema operacional é o Android 6.0. Nesse dispositivo, foi instalado a aplicação M-Hub-TV, o *micro broker* e o M-Hub. Os *smart objects* foram desenvolvidos utilizando a plataforma de prototipagem eletrônica Arduino² e componentes eletrônicos. Um dos *smart objects* possui um *dimmer* para gerenciar a intensidade da iluminação de uma lâmpada e um módulo de comunicação Bluetooth, enquanto que o outro objeto possui um sensor de presença e também um módulo de comunicação Bluetooth.

As implementações dos casos de uso compartilham o mesmo fragmento do código NCL ilustrado pela Listagem 1. Este código utiliza três elementos <media>: um vídeo (linhas 1-6), uma imagem (linha 7) e o *script* LuaMQTT (linhas 8-12).

```
1      <media id="movie" src="movie.mp4" descriptor=" descriptorMovie">
2      <area id="a0" begin="21s"/>
3      <area id="a1" begin="34s"/>
4      <area id="a2" begin="36s"/>
5      <area id="a3" begin="40s"/>
6
7      </media>
8      <media id="pause" src="pause.png" descriptor=" descriptorPause"/>
9      <media id="LuaMQTT" src="LuaMQTT.lua">
10     <area id="a_out" label="a_out"/>
11     <area id="a_in" label="a_in"/>
12     <property name="p_value"/>
13     </media>
```

Listagem 1: Fragmento do código NCL

3.1 CENÁRIO DE USO 1: ALTERAÇÃO DOS ASPECTOS DO AMBIENTE FÍSICO POR MEIO DA APLICAÇÃO NCL

Para a realização do primeiro caso de uso, foi adicionado as áreas no elemento <media> do vídeo (linhas 2-5) que representam os instantes em que a aplicação deve enviar comandos para o acionamento da lâmpada. O elemento <media> do objeto Lua também possui duas áreas definidas e uma propriedade (linhas 9-11). A área cujo label é “a_in” e a propriedade “p_value” (linhas 10-11) são interligadas por meio do elemento <link> com as áreas do elemento <media> do vídeo. Sempre que uma área do vídeo é inicializada (início definido pelo atributo *begin*), é enviado um parâmetro em estrutura de chave-valor, informando o nome do serviço a ser utilizado e um valor para a utilização desse serviço (e. g. lamp#25%), para a propriedade “p_value” e um comando de *start* à área “a_in”. O objeto Lua recebe o parâmetro e o publica em um tópico no *micro broker*. A aplicação M-Hub-TV recebe os dados publicados nesse tópico e os envia para o M-Hub. Por fim, o M-Hub, por meio do S2PA, encaminha os dados para o *smart object* responsável por controlar a luminosidade, que atuará no ambiente. O resultado do cenário de uso 1 é apresentado na Figura 2.

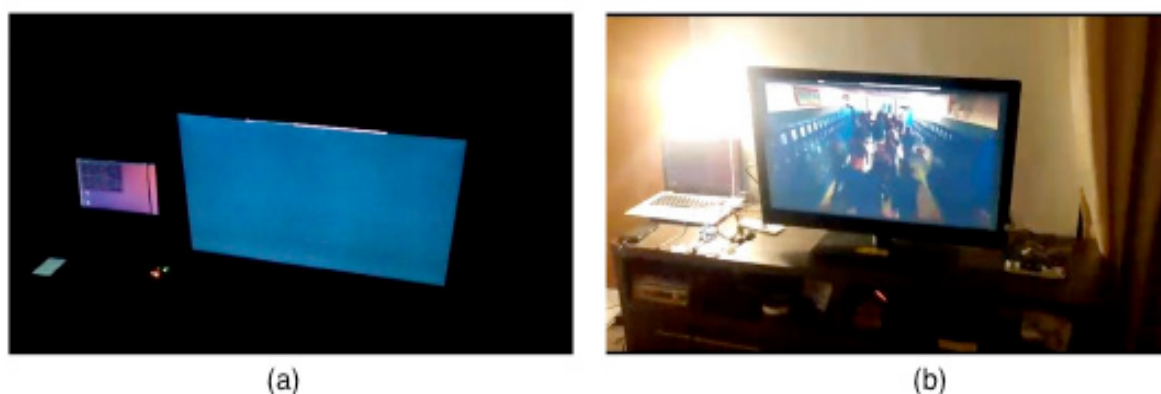


Figura 2: Alteração dos aspectos do ambiente físico por meio da aplicação Ginga-NCL

A imagem (a) da Figura 2 apresenta o resultado após a aplicação NCL enviar comandos para alterar a intensidade da lâmpada para zero (sem iluminação). Por outro lado, a imagem (b) da Figura 2 apresenta o resultado após a aplicação NCL enviar comandos para aumentar a intensidade da lâmpada. Assim, este caso de uso demonstra a possibilidade da aplicação NCL alterar os aspectos do ambiente físico com base no conteúdo apresentado.

3.2 CENÁRIO DE USO 2: ALTERAÇÃO NO CONTEÚDO EM EXIBIÇÃO APÓS ANÁLISE DO CONTEXTO DO AMBIENTE FÍSICO

Neste cenário de uso, o *smart object*, capaz de detectar movimentos no ambiente, foi utilizado. O sensor de presença do *smart object* foi fixado na TV para uma maior precisão dos dados com relação a mesma. O M-Hub realiza uma varredura

no ambiente em busca de serviços de *smart objects*. Após detectar o *smart object*, o mesmo se conecta e realiza uma leitura dos dados obtidos pelo sensor de presença. Após a captura desses dados, o M-Hub os encaminha para o M-Hub-TV, que por sua vez os processa com base em regras preestabelecidas, como, por exemplo, se o usuário não se movimentar por um determinado período, então deve-se publicar comandos em um tópico no *micro broker* para interromper a reprodução do vídeo. Por outro lado, o objeto Lua da aplicação NCL se inscreve no mesmo tópico em que o M-Hub-TV publica os dados do sensor. Assim, quando houver uma publicação de comandos para interrupção do vídeo, o objeto Lua gera um evento com ação *pause* na área cujo *label* é “a_out” (linha 9). O “a_out” é interligado por meio de um elemento `<link>` à mídia de imagem e mídia de vídeo utilizando o conector *onPauseStartPause*. A exibição da imagem é inicializada e uma interrupção no vídeo é realizada após o disparo deste evento. Se o sensor detectar sinais de movimentos no ambiente e a exibição do vídeo estiver no estado *pause*, então um evento *resume* é gerado, pelo objeto Lua, na área “a_out”. Com este evento, a imagem é finalizada e o vídeo retoma ao ponto interrompido. A imagem 3 apresenta o resultado deste cenário de uso.

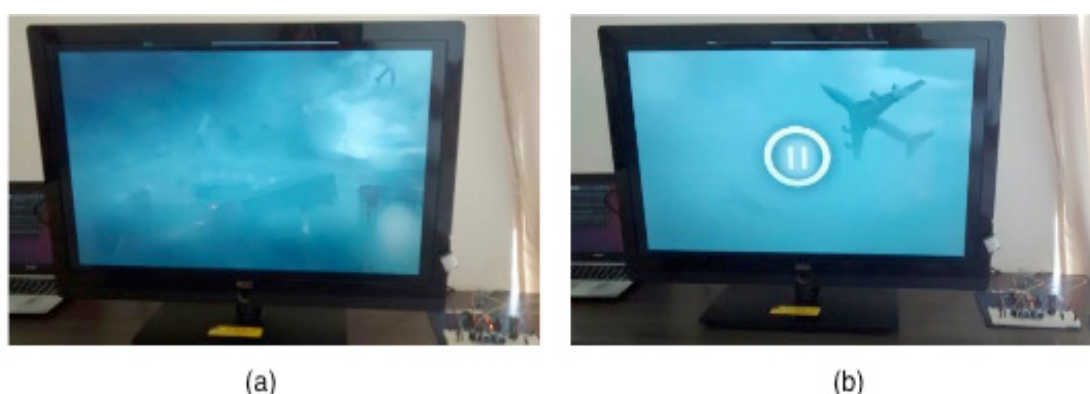


Figura 3: Alteração do conteúdo após análise do contexto do ambiente físico

A imagem (a) da Figura 3 apresenta a execução do conteúdo sem interrupção por parte da aplicação, uma vez que foi detectado movimentos no ambiente. Por outro lado, a imagem (b) da Figura 3 mostra o instante em que a reprodução do vídeo é interrompida, devido não ter sido detectado algum movimento no ambiente físico de apresentação. Assim, este caso de uso demonstrou a possibilidade do conteúdo em reprodução na TV ser modificado com base no contexto físico de apresentação.

3.3 CENÁRIO DE USO 3: INTERAÇÃO DO USUÁRIO COM A APLICAÇÃO EM EXECUÇÃO NA TV POR MEIO DE GESTOS

Neste cenário de uso, o usuário utilizou o *smartphone* para enviar comandos gerados por gestos à aplicação em execução na TV. O gesto definido neste cenário de uso foi a movimentação suave e alternada do *smartphone* gerada por um aceno com a mão do usuário. O M-Hub monitora os dados dos sensores presentes no dispositivo

e ao movimentar o *smartphone*, o mesmo captura os dados do acelerômetro e os envia para o M-Hub-TV. Por sua vez, o M-Hub-TV analisa os dados e verifica sua compatibilidade com o gesto pré-definido. Posteriormente, caso seja detectado o movimento descrito, é publicado em um tópico do *micro broker* um comando para interrupção do conteúdo exibido na TV.

Por outro lado, o objeto Lua, que está subscrito no mesmo tópico em que o M-Hub-TV publica os dados, recebe a informação de interrupção do conteúdo apresentado e dispara um evento na área “a_out” (linha 9). As ligações entre os objetos de mídia do vídeo, da imagem e do objeto Lua são as mesmas dispostas no cenário de uso 2. Assim, a mídia de imagem é inicializada, enquanto a mídia do vídeo é interrompida. Caso o usuário refaça o gesto com o *smartphone*, o conteúdo de vídeo volta a ser executado e a imagem é finalizada.

A Figura 3 apresenta o mesmo resultado alcançado por este cenário de uso. Assim, foi demonstrado por este cenário de uso a possibilidade do conteúdo em reprodução na TV ser modificado com base na interação do usuário.

3.4 DISCUSSÃO

Através dos Cenários de Uso descritos, exploramos como a infraestrutura de *softwares* proposta para a integração dos *middleware* Ginga e M-Hub permite atingir os requisitos funcionais e não funcionais especificados na seção 2. O cenário de uso 1 permitiu explorar a descoberta dinâmica de *smart objects* e os serviços por eles disponibilizados (RF2), bem como a intervenção no espaço físico de apresentação através de comandos enviados pela aplicação NCL em execução na TV para o atuador de luminosidade do ambiente (RF3). Adicionalmente, o cenário de uso 2 demonstrou como que a percepção do ambiente físico, obtida através de sensores, pode ser exportada para o Ginga de forma a influenciar a exibição de conteúdo na TV (RF4). No exemplo ilustrado, um sensor de presença foi utilizado para suspender e reiniciar a apresentação de um vídeo automaticamente de acordo com a presença ou não do telespectador. Finalmente, o cenário de uso 3 demonstra como a infraestrutura de *software* desenvolvida pode ser utilizada para prover novos meios de interação do usuário com a TV (RF4). No exemplo implementado, um mecanismo de gestos baseado na interpretação dos dados do sensor de acelerômetro do *smartphone* foi utilizado para suspender e reiniciar a apresentação de um vídeo na TV. Através do serviço S2PA presente no M-Hub, que abstrai a tecnologia de comunicação utilizada pelos *smart objects* por meio de uma interface padrão para a interação com sensores e atuadores, o RF1 é contemplado. Além das tecnologias de comunicação nativamente suportadas pelo M-Hub, a adição de outras tecnologias pode facilmente serem realizadas.

Finalmente, com relação aos requisitos não funcionais, toda a comunicação entre a TV e os *smart objects* é realizada no âmbito de redes locais, que possuem baixa latência. A comunicação entre o Ginga e o M-Hub é realizada através de uma

rede local wi-fi, enquanto que a comunicação entre o M-Hub e os *smart objects* varia de acordo com a tecnologia de comunicação de curto alcance utilizada pelo *smart object*.

4 | TRABALHOS RELACIONADOS

Outros trabalhos também compartilham de nossa motivação de permitir a integração entre dispositivos de TV e *smart objects*. Esses trabalhos são organizados a seguir em três contextos.

4.1 MECANISMOS DE INTERAÇÃO DO USUÁRIO COM A APLICAÇÃO EM EXECUÇÃO NA TV DIGITAL

Pedrosa et. al em [10] tem como objetivo apresentar e validar um componente, denominado *Multimodal Interaction Component* MMIC, capaz de receber dados multimodais de diferentes dispositivos e reproduzi-los em uma TV. A comunicação do MMIC com objetos presentes no ambiente é realizado por protocolos de comunicação que não necessitam de configurações explícitas, como: IP (*ZeroConf*) e UPnP. A comunicação entre o dispositivo e a TV é realizada por meio de tabelas da linguagem Lua, que por sua vez interagem com a linguagem multimídia NCL. Foi criada uma interface multimodal (*IMultimodalInputEvent*) contendo campos que permitem o reconhecimento de dados de tinta digital, acelerômetro, voz, imagem, etc. para receber os eventos originados de diversos aparelhos, como *smartphones*, *tablets* e captadores de áudios e imagens. Por fim, um protocolo em formato XML foi desenvolvido para realizar a comunicação entre o MMIC e o Ginga.

4.2 USO DA TV DIGITAL COMO INTERFACE PARA O GERENCIAMENTO DE OBJETOS EM AMBIENTES DE AUTOMAÇÃO RESIDENCIAL

Nairon et. al. [15] propõem uma arquitetura, denominada de Ginga-OSGi, que permite o registro e a descoberta de serviços na rede OSGi, bem como oferece mecanismos que possibilitam uma comunicação bidirecional entre os dispositivos da rede OSGi e a TV. Desta maneira, aplicações em NCL podem controlar dispositivos presentes no ambiente. Uma rede OSGi possui um *gateway* que identifica os dispositivos presentes na rede e grava dados desses dispositivos em uma pilha de registros. A arquitetura dispõe de um módulo que gera um arquivo XML contendo as descrições dos dispositivos presentes na pilha de registros. Uma aplicação na TV realiza a leitura desse arquivo para apresentar seus parâmetros ao usuário, por exemplo. Quando se deseja que um determinado dispositivo realize alguma tarefa, a aplicação NCL envia parâmetros para o módulo responsável pela geração de arquivo XML. O arquivo gerado é lido pelo *gateway* OSGi que em seguida aciona o dispositivo desejado.

Dmitry et. al. [14] também apresentam cenários que ilustram a interação entre TV e

redes domésticas baseadas em OSGi. Os cenários utilizam os *middlewares Multimedia Home Platform* (MHP) e *Digital Television Application Software Environment* (DASE) dos padrões europeu e norte-americano de TV digital, respectivamente. Para o trabalho, foi considerada uma arquitetura de sistema na qual as aplicações e serviços destinados à rede OSGi são entregues via radiofrequência junto ao carrossel de dados do sinal da TV digital. Desta forma, o receptor, ao receber os dados da emissora que contenham alguma solicitação de execução de serviços de dispositivos, envia-os para o *gateway* da rede OSGi, que encaminha ao respectivo dispositivo para ser executado.

4.3 FAVORECIMENTO DO PROCESSO DE IMERSÃO DO USUÁRIO AO CONTEÚDO APRESENTADO NA TV DIGITAL ATRAVÉS DE *SMART OBJECTS*

Saleme et. al. [11] propõem que aplicações de TV usem efeitos sensoriais definidos no padrão MPEG-V SEM [8] com marcações de tempo relativos ao vídeo. Então, o *middleware* das aplicações de TV seria encarregado de enviar comandos MPEG-V para um dispositivo Arduino através de um serviço UPnP. Em seus experimentos, o dispositivo Arduino era capaz de apresentar efeitos sensoriais que controlam uma lâmpada, e atuadores de vibração e vento.

Guedes et. al. [5] apresentam uma abordagem de interação entre dispositivos IoT em sincronismo ao conteúdo apresentado na TV brasileira. Sua proposta utiliza o ambiente declarativo Ginga-NCL, do *middleware* Ginga, para enviar comandos a um dispositivo Intel Galileo³ com o kit *Seeed Studio Grove*⁴. O trabalho objetiva gerar uma imersão ao usuário por meio da atuação dos equipamentos elétricos presentes na residência do usuário. A comunicação entre o Galileo e os equipamentos elétricos se dá por meio de um contato físico obtido por fios. A proposta faz uso de uma programação de *scripts* em Lua que recebe eventos da linguagem NCL para acionar os objetos com base na reprodução da mídia em execução. Nessa arquitetura, os dispositivos devem ser previamente conhecidos pelo componente gerenciador (Galileo) e também devem ser especificados na linguagem NCL.

4.4 DISCUSSÃO

Uma comparação entre os trabalhos apresentados foi realizada e um resumo da mesma é apresentada na Tabela 1. A comparação foi desenvolvida considerando como critérios: (i) a descoberta de *smart objects*, no qual é especificado qual tecnologia foi utilizada, (ii) o suporte a heterogeneidade dos *smart objects*, (iii) a possibilidade de alterar aspectos do ambiente físico utilizando os recursos dos serviços dos *smart objects*, (iv) a possibilidade de refletir alterações no conteúdo exibido com base nos dados de contexto do ambiente físico e (v) a possibilidade de interação multimodal por parte do usuário.

3 <https://intel.com/content/www/us/en/do-it-yourself/galileo-maker-board.html>

4 https://www.seeedstudio.com/item_detail.html?p_id=1978

Trabalhos	(i)	(ii)	(iii)	(iv)	(v)
Pedrosa et. al. [10]	-	Sim	-	-	Sim
Nairon et. al. [15]	OSGi	-	Sim	Sim	-
Dmitry et. al. [14]	OSGi	-	Sim	Sim	-
Guedes et. al. [5]	-	-	Sim	Sim	-
Saleme et. al. [11]	UPnP	-	Sim	-	-
Proposta	Diversos	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 1: Tabela comparativa dos trabalhos relacionados

Diante dos trabalhos apresentados, percebe-se que o trabalho [5] e [11] objetivam gerar efeitos sensoriais com intuito de permitir imersão ao usuário. Guedes et. al. [5] apresentam uma estrutura limitada aos dispositivos pré-definidos. Enquanto que Saleme et. al. [11] utilizam UPnP para descobrir *smart objects* próximos. Ambos os trabalhos não oferecem recursos para uma interação multimodal do usuário com a aplicação em exibição. Por outro lado, os trabalhos [14] e [15] utilizam uma rede OSGi para utilizar serviços na rede, no entanto, os *smart objects* devem permitir a execução de componente em Java, o que poderia limitar a quantidade de *smart objects* utilizáveis pela aplicação na TV. O trabalho [10] apresenta pontos interessantes quanto à utilização sem fio dos objetos para a entrada de dados na TV. No entanto, o usuário deve se conectar ao MMIC, ou seja, o mecanismo não faz a detecção e não estabelece uma comunicação com os *smart objects* automaticamente. Por outro lado, permite que diversos dispositivos com protocolos de comunicação distintos possam ser utilizados no MMIC.

Em contrapartida, nossa infraestrutura de *software* utiliza o *middleware* M-Hub para descobrir serviços de *smart objects* próximos e para realizar uma comunicação com os mesmos, fazendo uso de diversos protocolos de comunicação. Esta infraestrutura de *software*, permite ainda uma comunicação bidirecional entre a TV e os *smart objects*. Sendo possível a alteração de aspectos do espaço físico por meio de aplicações da TV, como também possibilita o recebimento de dados de sensores do ambiente para as aplicações Ginga-NCL. A utilização de sensores capazes de captar áudios e movimentos, por exemplo, permitem que o usuário interaja com a aplicação Ginga por meio de comandos de voz e gestos, respectivamente. Diversos outros sensores podem ser utilizados para captar modos de interação do usuário. Ou seja, para a aplicação NCL utilizar os dados de qualquer sensor, basta que o M-Hub-TV publique os comandos oriundos desses sensores no *micro broker*.

5 | CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou a integração entre aplicações Ginga-NCL e dispositivos da IoT. Foi apresentado uma infraestrutura de *software* que integra e interopera os *middleware* Ginga, por meio de seu ambiente de apresentação Ginga-NCL, e M-Hub,

middleware voltado à IoT.

A utilização dessa infraestrutura de *software* permite que aplicações em execução na TV possam trocar dados com *smart objects* dispostos no ambiente físico de apresentação. Desta forma, é possível controlar atuadores e receber dados de sensores. O recebimento de dados oriundos de sensores, permite ainda, que o usuário interaja de forma multimodal com a aplicação em execução na TV.

Foi implementado um protótipo e apresentado três casos de usos, nos quais seus objetivos foram: alterar aspectos do ambiente em sincronismo com o conteúdo em exibição; refletir alterações no conteúdo apresentado com base nos dados de contexto do ambiente físico; e permitir ao usuário a interação com a aplicação em execução na TV por meio de gestos. Com a execução dos cenários de usos, foi possível observar que o protótipo contemplou todos os requisitos listados neste trabalho.

Alguns caminhos podem ser seguidos para estender este trabalho, sendo alguns listados por nós como trabalhos futuros. Inicialmente, devido à falta de primitivas na linguagem NCL que permita a troca de dados entre aplicações em NCL e *smart objects*, pretendemos estender o trabalho de Guedes et. al. [6], incorporando a nossa infraestrutura de *software* às extensões apresentadas por eles. Um outro ponto a ser trabalhado posteriormente está associado ao modelo de comunicação entre a aplicação Ginga-NCL e o *middleware* M-Hub. Pretendemos adicionar ao mecanismo publicador/subscritor orientado a tópicos o uso de uma ontologia específica da área de sensores e atuadores, como a M3 [7] e SSN [3], o que permitirá a adoção de um vocabulário comum e padrão para a especificação dos serviços e dados dos *smart objects*. Por fim, pretendemos implementar um módulo de Processamento de Eventos Complexos (*Complex Event Processing* - CEP) no M-Hub-TV. Este módulo facilitará o processamento dos dados oriundos dos sensores presentes no espaço físico, dado que as linguagens empregadas por motores CEP permitem a especificação de regras para a descoberta de padrões nos fluxos de eventos de acordo com restrições de causalidade e temporalidade. Desta forma, o mecanismo de reconhecimento de gestos, por exemplo, poderia ser baseado em regras CEP.

REFERÊNCIAS

- Atzori, L., Lera, A., and Morabito, G. 2010. **The Internet of Things: A survey.** *Computer Networks* 54, 15 (2010), 2787 – 2805. <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2010.05.010>
- Cesar, P., Chorianopoulos, K., et al. 2009. **The evolution of TV systems, content, and users toward interactivity.** *Foundations and Trends® in Human–Computer Interaction* 2, 4 (2009), 279–373. <https://doi.org/10.1561/11000000008>
- Compton, C. M., Barnaghi, P., et al. 2012. **The SSN ontology of the W3C semantic sensor network incubator group.** *Web Semantics: Science, Services and Agents on the World Wide Web* 17 (2012), 25 – 32. <https://doi.org/10.1016/j.websem.2012.05.003>
- Eugster, P. T., Felber, P. A., Guerraoui, R., and Kermarrec, A. M. 2003. **The Many Faces of Publish/Subscribe.** *ACM Comput. Surv.* 35, 2 (June 2003), 114–131. <https://doi.org/10.1145/857076.857078>

- Guedes, Á. L.V., Cunha, M., Fuks, H., Colcher, S., and Barbosa, S. D. J. 2016. **Using NCL to Synchronize Media Objects, Sensors and Actuators**. In *XXII Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web (Vol. 2): Workshops e Sessão de Pôsteres*. (Teresina). Webmedia, 184–189. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação.
- Guedes, Á. L.V., Azevedo, R. G. de A., Colcher, S., and Barbosa, S. D. J. 2016. **Extending NCL to Support Multiuser and Multimodal Interactions**. In *Proceedings of the 22Nd Brazilian Symposium on Multimedia and the Web (Webmedia'16)*. ACM, New York, NY, USA, 39–46. <https://doi.org/10.1145/2976796.2976869>
- Gyrard, A., Bonnet, C., and Boudaoud, K. 2014. **Enrich machine-to-machine data with semantic web technologies for cross-domain applications**. In *2014 IEEE World Forum on Internet of Things (WF-IoT)*. 559–564. <https://doi.org/10.1109/WF-IoT.2014.6803229>
- ISO/IEC. 2016. ISO/IEC 23005-3:2016 - **Information technology – Media context and control – Part 3: Sensory information**. (2016). http://www.iso.org/iso/home/store/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=65396
- MQTT. 2017. **MQTT**. <http://mqtt.org>. (2017). Accessed: 2017-04-16.
- Pedrosa, D., Martins, J. A. C., Melo, E. L., and Teixeira, C. A. C. 2011. **A Multimodal Interaction Component for Digital Television**. In *Proceedings of the 2011 ACM Symposium on Applied Computing (SAC '11)*. ACM, New York, NY, USA, 1253–1258. <https://doi.org/10.1145/1982185.1982459>
- Saleme, E. B. and Santos, C. A. S. **PlaySEM: A Platform for Rendering MulSeMedia Compatible with MPEG-V**. In *Proceedings of the 21st Brazilian Symposium on Multimedia and the Web (2015) (WebMedia '15)*. ACM, 145–148. <https://doi.org/10.1145/2820426.2820450>
- Soares, L. F. G., Moreno, M. F., and Neto, C. S. S. 2010. **Ginga-NCL: Declarative middleware for multimedia IPTV services**. *IEEE Communications Magazine* 48, 6 (June 2010), 74–81. <https://doi.org/10.1109/MCOM.2010.5473867>
- Talavera, L. E., Endler, M., Vasconcelos, I., Vasconcelos, R., Cunha, M., and Silva, F. J. S. 2015. **The Mobile Hub concept: Enabling applications for the Internet of Mobile Things**. In *2015 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communication Workshops (PerCom Workshops)*. 123–128. <https://doi.org/10.1109/PERCOMW.2015.7134005>
- Tkachenko, D., Kornet, N., and Kaplan, A. 2004. **Convergence of iDTV and home network platforms**. In *First IEEE Consumer Communications and Networking Conference, 2004. CCNC 2004*. 624–626. <https://doi.org/10.1109/CCNC.2004.1286935>
- Viana, N. S., Maia, O. B., Lucena, V. F. J., and Pinto, L. C. 2009. **A convergence proposal between the Brazilian middleware for iDTV and home network platforms**. In *Consumer Communications and Networking Conference, 2009. CCNC 2009. 6th IEEE*. IEEE, 1–5.

UMA ABORDAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE DESEMPENHO DO RECONHECIMENTO OFF-LINE DE VOZ CONTÍNUO

Lucas Debatin

Laboratório de Inteligência Aplicada –
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Itajaí – Santa Catarina

Aluizio Haendchen Filho

Laboratório de Inteligência Aplicada –
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Itajaí – Santa Catarina

Rudimar Luís Scaranto Dazzi

Laboratório de Inteligência Aplicada –
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Itajaí – Santa Catarina

RESUMO: O reconhecimento de voz é uma forma de acessibilidade utilizada para executar tarefas com as mãos e os olhos livres em aparelhos eletrônicos, e isso é vantajoso independente do tipo de usuário. O reconhecimento de voz é realizado por meio de APIs, que apresentam algumas limitações: (i) dependem de conexão com a internet; e (ii) muitas vezes são softwares proprietários, ou seja, há um custo para a aquisição de licenças de uso. Visando a solução dessas limitações, o presente trabalho propõe o desenvolvimento do reconhecimento off-line de voz contínuo. Inicialmente, realizou-se uma revisão sistemática da literatura para obter o estado da arte da pesquisa. Após a leitura dos artigos selecionados, foram identificadas bibliotecas

para facilitar a implementação, tais como CMUSphinx, HTK e Kaldi. Para cada biblioteca foram criados 10 arquivos de configuração de treinamento. As configurações que obtiveram as melhores métricas de avaliação foram implementadas e testadas. Para cada biblioteca, realizou-se a análise de desempenho, no qual foram verificados os percentuais de uso do processador e de memória. A biblioteca Kaldi obteve o melhor resultado, e apresentou uma taxa de erro (WER) de 5,05% no corpus de voz com vários locutores e 1,48% no corpus com apenas um locutor.

PALAVRAS-CHAVE: Reconhecimento de Voz, Contínuo, Off-line.

ABSTRACT: Voice recognition is a form of accessibility used in electronic devices to perform tasks with free hands and eyes, and this is advantageous regardless of the type of user. Voice recognition is performed through APIs, which have some limitations: (i) depend on internet connection; and (ii) are often proprietary software, so there is a cost to purchase usage licenses. In order to solve these limitations, the present work proposes the development of off-line voice recognition. Initially, a systematic literature review was conducted to obtain the state of the art of the research. After reading the selected articles, libraries such as CMUSphinx, HTK and Kaldi were identified and selected to

facilitate implementation. For each library, 10 training configuration files were created. The configurations that obtained the best evaluation metrics were implemented and tested. In order to verify the percentages of processor and memory usage, performance analysis was performed for each library. The Kaldi library obtained the best result, presenting an error rate (WER) of 5.05% in the voice corpus with several speakers and 1.48% in the corpus with only one speaker.

KEYWORDS: Speech Recognition, Continuous, Offline.

1 | INTRODUÇÃO

O reconhecimento de voz é uma importante tecnologia para melhorar a IHC (Interação Homem-Computador), pois pode proporcionar interação mesmo se o usuário estiver com as mãos e olhos ocupados ou se o usuário possuir capacidades limitadas, ou seja, é vantajosa independentemente do tipo de usuário, exceto para pessoas com afonia ou disfemia. Além disso, torna-se mais rápido o acesso às informações nos softwares e aplicações (JURAFSKY; MARTIN, 2008; SILVA, 2010; VEIGA, 2013).

Esse reconhecimento pode ser classificado em dois tipos: (i) palavras isoladas, que necessita que as sentenças sejam pronunciadas com pausas entre cada palavra; e (ii) contínuo, aplicado nesta abordagem, tem como objetivo tornar a comunicação mais eficaz para os seres humanos, visto que reconhecem sentenças pronunciadas de forma natural. (ALENCAR, 2005; JURAFSKY; MARTIN, 2008; RUSSELL; NORVIG, 2004; SILVA, 2010).

Atualmente, as APIs (*Application Programming Interface*), Web Speech, Java Speech, Google Cloud Speech, Bing Speech, dentre outras, facilitam a implementação do reconhecimento de voz contínuo do português brasileiro em softwares e aplicações (DEBATIN; HAENDCHEN FILHO; DAZZI, 2018). Entretanto, as APIs atualmente disponibilizadas não podem ser empregadas em qualquer tipo de aplicação, pois apresentam limitações.

A primeira limitação que as APIs existentes apresentam é que nenhuma delas realiza o reconhecimento em modo off-line. Essa limitação é uma barreira no Brasil, pois aproximadamente 36% da população, com idade acima de 10 anos, não está conectada à internet. Isso afeta diversas pessoas que possuem capacidades limitadas e moram em localidades sem internet, uma vez que o reconhecimento de voz é um importante meio de acessibilidade. Além disso, também afeta empresas que possuem, em seus aplicativos, o reconhecimento de voz via APIs, visto que em muitos casos não é possível distribuir o sinal wireless por toda a empresa (DEBATIN; HAENDCHEN FILHO; DAZZI, 2018; IBGE, 2016).

Outra limitação, é que as APIs são softwares proprietários, e em muitos casos o valor pago pela licença de uso se torna alto, visto que depende diretamente da quantidade de requisições que a API realiza. Essa limitação também afeta as empresas, pois é fundamental que o mesmo seja gratuito, devido ao grande número

de requisições que é necessário (DEBATIN; HAENDCHEN FILHO; DAZZI, 2018).

Embora o termo off-line caracterize uma abordagem antiga, visto que atualmente a sociedade encontra-se na era da computação em nuvem, ela apresenta algumas vantagens: (i) não sofre de problemas relacionados à latência e à largura de banda, pois os serviços em nuvem são disponibilizados por servidores remotos; (ii) não apresenta problemas relacionados ao compartilhamento do mesmo servidor, visto que os serviços de nuvem atendem a vários clientes, e se as requisições de um usuário comprometerem o servidor, também poderão comprometer aplicativos de outros usuários; e (iii) não apresenta problemas de segurança, conformidade e regulamentares, pois os dados na nuvem podem ser acessíveis a terceiros (GROSSMAN, 2009).

Dentro desse contexto, esse trabalho identificou e selecionou as principais técnicas do reconhecimento de voz contínuo. Na implementação, utilizou-se as bibliotecas CMUSphinx, HTK e Kaldi, porém cada biblioteca possui arquivos de configuração que podem ser editados. Realizou-se um estudo comparativo para encontrar a configuração com o melhor custo-benefício entre desempenho e precisão da taxa WER (*Word Error Rate*). Por fim, esse trabalho comparou o processamento e uso de memória das bibliotecas em um computador desktop, pois os mesmos possuem maiores recursos de hardware.

2 | FUNDAMENTAÇÃO

Esta seção apresenta a base teórica dos temas abordados no artigo, que são: reconhecimento de voz, extração de características, decodificador e métricas de avaliação.

2.1 RECONHECIMENTO DE VOZ

O reconhecimento de voz é o processo de converter o sinal de voz analógico em sua representação textual, isto é, o texto gerado é composto pela sequência de palavras que foram identificadas a partir do sinal de entrada (RUSSELL; NORVIG, 2004; SILVA, 2010; VEIGA, 2013).

Para que o reconhecimento tenha um bom desempenho é importante conhecer as características do sinal da voz (ALENCAR, 2005). Além do mais, é fundamental descrever os fatores que aumentam a complexidade do reconhecimento de voz e a sua estrutura básica.

2.1.1 Características da Voz

O sinal de áudio possui diversas informações sobre o locutor, que são classificadas em: (i) baixo nível, que são os tons, intensidade, correlações espectrais, entre outros; e (ii) alto nível, que são variações na entonação, tais como dialeto, contexto, estilo de falar, estado emocional (por exemplo, dor e alegria), entre outros (MÜLLER, 2006; PATRA, 2007).

A quantidade de dados gerada durante a fala é grande, porém as características essenciais da voz mudam lentamente, isto é, requer uma menor quantidade de dados para representar as características mais importantes. Por isso, em sistemas de voz resumem-se as propriedades do sinal ao longo de intervalos chamados quadros, e cada quadro é representado por um vetor de características (PATRA, 2007; RUSSELL; NORVING, 2004).

2.1.2 Fatores de Complexidade

Segundo Veiga (2013), o reconhecimento de voz simula o sistema de audição humana, e tem seu desempenho influenciado pelas características que afetam o sinal da fala. Além do tipo de reconhecimento de voz (palavras isoladas ou contínuo) existem outros fatores de complexidade, tais como:

- I. Tamanho do vocabulário: quanto maior for o tamanho, maior é a probabilidade de erro. O tempo de treinamento e a quantidade de memória utilizada aumenta linearmente com o aumento do vocabulário (ALENCAR, 2005; JURAFSKY; MARTIN, 2008; SILVA, 2010)
- II. Variabilidade: está relacionada à fatores: (i) internos, que são as diferenças de uma pessoa para outra (diversidade de gênero, idade e sotaques) e em um mesmo indivíduo (estado emocional, ruídos dos ambientes); e (ii) externos, que estão relacionados ao modo de transmissão do sinal acústico (diferentes características de microfones, linhas de transmissão) (ALENCAR, 2005; SILVA, 2010).
- III. Tipo de locutor: os sistemas de reconhecimento de voz podem ser classificados como: (i) dependentes, no qual o sistema é treinado somente para um locutor; e (ii) independentes, no qual são capazes de reconhecer a fala de qualquer locutor, mesmo aquele que não participou do treinamento (JURAFSKY; MARTIN, 2008; SILVA, 2010).
- IV. Presença de ruído: os ruídos do ambiente, tais como vozes de outros locutores, sons de equipamentos, e, até mesmo, os provocados pelo próprio locutor (tosses, espirros), são inevitáveis e influenciam no conteúdo do sinal (ALENCAR, 2005; SILVA, 2010).
- V. Limitações do corpus: para treinar modelos acústicos que abrangem toda a variabilidade do sinal de voz é necessário um corpus com uma grande variedade e quantidade de amostras. Entretanto, para o português brasileiro a disponibilidade de corpora de voz de grande porte é uma das principais limitações (VEIGA, 2013; SILVA, 2010).

Segundo Ferreira e Souza (2017), os sistemas de reconhecimento de voz atuais não possuem precisão absoluta, visto que é praticamente impossível resolver todos os

fatores de complexidade citados acima.

2.2 ESTRUTURA DO RECONHECIMENTO DE VOZ

A estrutura básica do reconhecimento de voz, representada na Figura 1, é dividida em duas etapas: extração de características e decodificador.

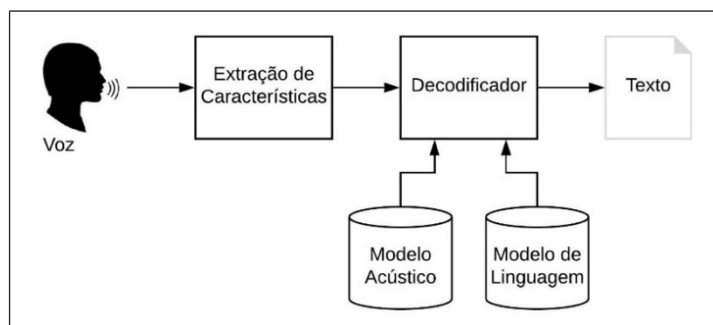


Figura 1 - Estrutura do reconhecimento de voz

Fonte: Adaptado de Silva (2010); Veiga (2013).

2.2.1 Extração de Características do Áudio

A extração e seleção da melhor representação paramétrica dos sinais acústicos é uma tarefa importante do sistema de reconhecimento de voz, visto que afeta significativamente no seu desempenho. Além disso, é importante focar na extração de características, pois um dos problemas do reconhecimento de voz é obter informações úteis do áudio (VEIGA, 2013).

Apesar de existirem muitas representações o MFCC é o mais utilizado para o reconhecimento de voz. O MFCC faz uma análise de características espectrais de curto prazo, baseando-se no uso do espectro da voz convertido em uma escala de frequências denominada Mel. Essa escala visa transcrever as características perceptíveis pelo ouvido humano, ou seja, as de baixo nível, pois são foneticamente mais importantes para a percepção humana do que as de alto nível (JURAFSKY; MARTIN, 2008; PATRA, 2007; VEIGA, 2013).

2.2.2 Decodificador

No decodificador, a sequência textual é concebida pelo modelo acústico e corrigida pelo modelo de linguagem. Esses modelos trabalham em conjunto e um depende do outro, pois, como já visto, existem palavras homófonas e é praticamente impossível para o modelo acústico diferenciá-las, por isso utiliza-se o modelo de linguagem (FERREIRA; SOUZA, 2017; JURAFSKY; MARTIN, 2008; RUSSELL; NORVIG, 2004; SILVA, 2010; VEIGA, 2013).

Segundo Veiga (2013), essa etapa necessita de treinamento, visto que é necessário gerar modelos que forneçam bons resultados e que sejam adequados ao contexto de

aplicação. No treinamento do modelo acústico, os vetores de características do sinal da voz são utilizados para determinar um padrão que melhor represente cada frase do corpus. Já o treinamento de linguagem é utilizado para modelar e compreender as regras gramaticais.

Para solucionar os problemas complexos do reconhecimento de voz são utilizados, nos modelos acústicos e de linguagem, algumas técnicas de IA (Inteligência Artificial), tais como HMM (*Hidden Markov Models*), ANN (*Artificial Neural Networks*) e NLP (*Natural Language Processing*).

2.3 MÉTRICAS DE AVALIAÇÃO

O desempenho do reconhecimento de voz depende da precisão dos modelos acústicos, da complexidade da tarefa definida pelo modelo de linguagem e da qualidade do sinal de áudio adquirido. Para isso, existem na literatura diversas funções matemáticas as quais podem ser chamadas de métricas de avaliação, e nesse trabalho foram utilizadas as seguintes: WER (*Word Error Rate*), SER (*Sentence Error Rate*) e xRT (*Real Time Factor*) (FERREIRA; SOUZA, 2017; VEIGA, 2013).

A WER é uma das métricas mais utilizadas em sistemas de reconhecimento de voz contínuo, ela se baseia na quantidade de palavras que foram inseridas, excluídas e substituídas incorretamente em comparação com a frase de referência. A SER representa quantas frases possuem pelo menos um erro (WER maior que 0%). Já o fator xRT é utilizado para calcular a velocidade do processo de reconhecimento de voz, é calculado dividindo o tempo que o sistema gasta para reconhecer uma sentença pela sua duração (FERREIRA; SOUZA, 2017; JURAFSKY; MARTIN, 2008).

3 | ESTADO DA ARTE

Esta seção apresenta a revisão sistemática da literatura cujo objetivo foi identificar e selecionar as principais técnicas utilizadas na extração de características do áudio e na implementação dos modelos, acústico e de linguagem, para o desenvolvimento do reconhecimento de voz contínuo.

Os artigos obtidos foram selecionados em função das seguintes perguntas de pesquisa: (i) quais técnicas estão sendo utilizadas na implementação do modelo acústico do reconhecimento de voz contínuo?; (ii) quais técnicas estão sendo utilizadas na implementação do modelo de linguagem para aperfeiçoar o reconhecimento de voz contínuo?; e (iii) quais soluções estão sendo estudadas para reduzir as taxas de erros do reconhecimento de voz contínuo?.

Para responder as perguntas, foram selecionados quatro repositórios: ACM, IEEE, Scopus e ScienceDirect. Utilizou-se a seguinte expressão de busca: (“*continuous speech recognition*” E (“*acoustic models*” OU “*neural networks*” OU ann OU “*deep learning*”) E (“*language models*” OU lm OU *n-gram* OU “*natural language processing*”

OU nlp)). Ao analisar esta expressão, é possível observar que foram utilizadas palavras chaves que remetem ao problema do estudo. Em seguida, foram definidos os critérios de escolha dos artigos:

I. Critérios de inclusão: (i) artigos publicados entre 01/01/2014 até 31/12/2018; (ii) expressão de busca filtrando os artigos por meio do título, resumo e palavras-chave; e (iii) artigos em inglês e português.

II. Critérios de exclusão: (i) artigos que não possuem resultados relacionados ao desenvolvimento do reconhecimento de voz contínuo; (ii) artigos que não apresentam o desenvolvimento dos modelos; (iii) ausência de especificação das técnicas utilizadas no desenvolvimento dos modelos; e (iv) artigos curtos (5 páginas ou menos).

Realizou-se a seleção desses artigos com a leitura dos seguintes tópicos: (i) título e palavras chaves utilizadas; (ii) resumo; e (iii) introdução e conclusão. Esses critérios para a leitura e seleção foram úteis para minimizar o esforço.

O Quadro 1 apresenta os artigos selecionados, cada qual com a sua referência e as três perguntas de pesquisa que foram respondidas de maneira sintetizada. Os artigos estão ordenados por ordem alfabética.

Identificação	Modelo Acústico	Modelo de Linguagem	Solução para reduzir a WER
Abushariah (2017)	HMM	1, 2 e 3 grama	-
Georgescu, Cucu e Burileanu (2017)	RNN e HMM	1, 2 e 3 grama	Utilizando modelos acústicos baseados em DNN
Kipyatkova e Karpov (2017)	HMM	RNN-LM e 3-grama	Com um modelo de linguagem baseado em RNN e 3-grama
LAleye et al. (2016)	“monofone” e “trifone” (Kaldi)	3-grama (SRILM)	Removendo diacríticos de tons do modelo de linguagem
Naing et al. (2015)	MLP e HMM	Word-base	Utilizando DNN
Pakoci, Popović e Pekar (2017)	MLP e HMM	1, 2 e 3 grama	Combinando o uso de DNN, HMM e modelo de linguagem
Pakoci, Popović e Pekar (2018)	MLP, RNN e HMM	1, 2 e 3 grama	Utilizando DNN de 8 camadas com 625 neurônios cada
Phull e Kumar (2016)	HMM e HMM	2 e 3 grama	-
Tachbelie, Abate e Besacier (2014)	HMM	3-grama (SRILM)	Utilizando unidades acústicas de sílabas baseado em morfema
Zhang, Bao e Gao (2015)	MLP e HMM	2 e 3 grama	Utilizando DNN em conjunto com HMM

Quadro 1 - Respostas das perguntas de pesquisa

As principais técnicas utilizadas no desenvolvimento do modelo acústico foram o HMM e as ANN: MLP (*Multilayer Perceptron*) e RNN (*Recurrent Neural Network*), que também são conhecidos como sendo DNN (*Deep Neural Network*). O modelo 3-grama foi a principal técnica utilizada no modelo de linguagem. Além disso, a grande maioria dos artigos apresentam alguma solução para reduzir as taxas de erros do reconhecimento de voz, e pode-se notar que, em muitos casos, essa solução está associada ao uso de DNN.

Com a leitura dos artigos também foi possível extrair diversas particularidades essenciais para o reconhecimento de voz: (i) as bibliotecas mais utilizadas para facilitar a implementação dos modelos (acústico e de linguagem) são CMUSphinx, HTK e Kaldi; e (ii) o principal método de extração de características do áudio é por meio do MFCC.

4 | DESENVOLVIMENTO

Esta seção descreve os procedimentos que foram utilizados para o desenvolvimento do reconhecimento off-line de voz contínuo.

4.1 INSTALAÇÃO DAS BIBLIOTECAS

A rapidez no desenvolvimento do reconhecimento de voz contínuo foi um dos principais motivos para a utilização de bibliotecas, porém é necessário que elas estejam em constante atualização e que tenham uma boa documentação. As bibliotecas CMUSphinx, HTK e Kaldi são as mais utilizadas nos artigos selecionados e atendem aos requisitos previamente mencionados. Essas bibliotecas são gratuitas e foram instaladas em um computador com o sistema operacional Antergos (distribuição Linux baseada em Arch Linux) versão 64 bits.

4.1.1 CMUSphinx

O Sphinx é uma biblioteca para reconhecimento de voz contínuo independente de locutor. Essa biblioteca utiliza a técnica HMM no modelo acústico e a técnica n-grama no modelo de linguagem. Ela possui diversos pacotes de bibliotecas para diferentes tarefas e aplicações. Nesse trabalho utilizou-se o pacote PocketSphinx que é ideal para ser utilizada em sistemas embarcados. Esse pacote é escrito na linguagem de programação C (CMUSPHINX, 2019; LEE; HON; REDDY, 1990).

A biblioteca PocketSphinx depende da instalação de outras bibliotecas: (i) SphinxBase, que é a base para todos os projetos CMUSphinx; e (ii) SphinxTrain, que fornece ferramentas de treinamento de modelo acústico. Nesse trabalho utilizou as bibliotecas “pocketsphinx”, “sphinxbase” e o “sphinxtrain” da versão “5prealpha” (CMUSPHINX, 2019).

4.1.2 HTK

O HTK, disponível na linguagem de programação C, é um kit de ferramentas para construir e manipular HMMs. O HTK é usado principalmente para a pesquisa de reconhecimento de voz. Além disso, as ferramentas do HTK fornecem recursos sofisticados para análise de fala, treinamento de HMM, testes e análise de resultados (HTK, 2019).

Embora a Microsoft mantenha os direitos autorais do código-fonte do HTK, os desenvolvedores podem fazer alterações e contribuí-los para inclusão nas futuras versões. Esse projeto inclui o HTKBook que é uma documentação detalhada sobre cada funcionalidade. Nesse trabalho foi utilizada a versão estável 3.4.1 da biblioteca (HTK, 2019).

4.1.3 Kaldi

É um kit de ferramentas de código aberto para reconhecimento de voz desenvolvido na linguagem de programação C++. A biblioteca está hospedada na plataforma GitHub e neste trabalho utilizou-se a versão 5.5. Essa biblioteca possui uma estrutura baseada em transdutor de estado finito, amplo suporte à álgebra linear e uma licença não restritiva. Além disso, possui suporte a DNN, tais como, MLP e RNN (KALDI, 2019; POVEY et al., 2011).

O Kaldi possui dependências de ferramentas externas, e nesse trabalho foram utilizadas as seguintes: (i) OpenFST, é a ferramenta mais importante para o Kaldi, pois como visto a estrutura da biblioteca é baseada em transdutor de estado finito; (ii) OpenBLAS, é responsável pelo suporte à álgebra linear; e (iii) SRILM (*SRI Language Modeling Toolkit*), responsável por executar o modelo de linguagem (KALDI, 2019). A biblioteca possui uma documentação detalhada sobre cada funcionalidade.

4.2 PREPARAÇÃO DOS CORPORA DE VOZ

Nesse trabalho, foram utilizados os corpora disponíveis no website do grupo FalaBrasil, porém esses corpora possuem poucas horas de duração. Por isso, o modelo de linguagem é constituído apenas pelas frases que estão presentes em cada corpus de voz, isto é, reconhece apenas as palavras que estão nos corpora.

O corpus LaPS Benchmark é composto por 700 frases e possui 35 locutores com 20 frases cada, sendo 25 homens e 10 mulheres, o que corresponde a aproximadamente 54 minutos de áudio. Todas as gravações foram realizadas utilizando microfones comuns, e o ambiente não é controlado. Já o corpus de voz Constituição Federal é composto por 1.255 frases com aproximadamente 30 segundos de duração cada, totalizando aproximadamente 9 horas de áudio com apenas um locutor do sexo masculino. Além disso, utilizou-se um ambiente de gravação controlado, isto é, com pouca presença de ruído.

Foi necessário dividir os corpora de voz em arquivos de áudio de treinamento e testes. Dividiu-se o corpus LaPS Benchmark em: (i) treinamento com 30 locutores (640 arquivos), sendo 23 do sexo masculino e 9 do sexo feminino; e (ii) testes com 3 locutores (60 arquivos), sendo 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Já o corpus Constituição Federal foi dividido em 1.129 arquivos (90%) para treinamento e 126 arquivos (10%) para testes.

Para utilizar estes corpora nas bibliotecas foi necessário realizar a preparação dos dados. Para isso, desenvolveu-se a ferramenta SCT (*Speech Corpus Treatment*) que foi desenvolvida na linguagem de programação Java, e tem como objetivo realizar a preparação dos dados dos dois corpora de voz de acordo com a documentação das bibliotecas CMUSphinx, HTK e Kaldi. Essa ferramenta, também possibilita a redução da taxa de amostragem dos arquivos de áudio das bibliotecas. Nesse trabalho todos os arquivos de áudio dos dois corpora de voz foram alterados para 16000 Hz de taxa de amostragem.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DO TREINAMENTO

Para cada biblioteca e para cada corpus foi criado um diretório de treinamento que possui as configurações e os arquivos do modelo acústico do corpus, ambos criados de acordo com a documentação das bibliotecas. No total foram executados 30 treinamentos em cada corpus, isto é, 10 arquivos com diferentes configurações para cada biblioteca. Esses 10 arquivos foram divididos em dois conjuntos, modificando a lógica de alteração das configurações, conforme destacados abaixo:

I. Biblioteca CMUSphinx: foram alterados os valores da configuração padrão da biblioteca de modo uniforme: (i) reduziu-se os valores em 80%; (ii) reduziu-se os valores em 40%; (iii) manteve a configuração padrão; (iv) aumentou-se os valores em 40%; e (v) aumentou-se os valores em 80%. Além disso, gerou-se mais cinco arquivos de configuração alterando os valores padrão previamente mencionados e alterando as opções textuais dos parâmetros de configuração.

II. Biblioteca HTK: os valores da configuração padrão da biblioteca foram alterados em -80%, -40%, 0%, 40% e 80%. Além disso, gerou-se mais cinco arquivos de configuração alterando as configurações padrão de extração de características do áudio, usando a mesma lógica de alteração uniforme, -80%, -40%, 0%, 40% e 80%.

III. Biblioteca Kaldi: a configuração padrão da biblioteca foi alterada para os valores de -80%, -40%, 0%, 40% e 80%. Entretanto, cinco configurações utilizaram DNN e as outras cinco não.

O treinamento das bibliotecas criou em cada diretório os seguintes arquivos de

resultados para cada configuração: (i) a data e hora de início e fim; e (ii) a saída da biblioteca com o valor das métricas de avaliação SER e WER.

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DOS TESTES

Para os testes das bibliotecas foram: (i) implementados apenas os códigos-fonte que são responsáveis por gerar a saída dos modelos já treinados; e (ii) utilizados apenas os arquivos de testes dos corpora. Essa aplicação foi responsável por verificar o desempenho das bibliotecas em um computador desktop. Na implementação, utilizou-se a linguagem de programação C++ em conjunto com o Qt SDK (*Software Development Kit*).

A Figura 2 apresenta a tela para desktop, que possui as seguintes opções de configuração: (i) biblioteca, que é responsável por selecionar a biblioteca que será utilizada nos testes; e (ii) corpus de voz, que é responsável por selecionar o corpus de voz que será utilizado nos testes. O botão “Testar” gera os arquivos de resultados para a biblioteca e corpus selecionados.

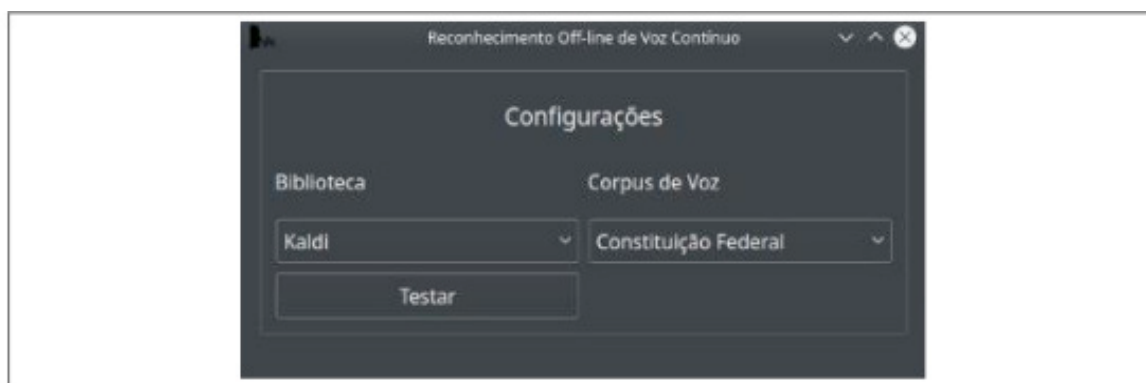


Figura 2 - Tela para testes

Para cada biblioteca e corpus são gerados três arquivos de resultados: (i) data e hora de início; (ii) uso de processador e memória (capturado utilizando o comando Linux “top”); e (iii) data e hora de encerramento.

5 | RESULTADOS

Esta seção apresenta e discute os resultados do projeto, permitindo avaliar a sua contribuição e o alcance dos seus objetivos. O Quadro 2 apresenta a configuração do computador desktop utilizado para o treinamento e teste.

Processador	Intel Core i5-7200U 2.50GHz
Memória	16 GB DDR4 2400MHz
Sistema operacional	Linux Antergos de 64 bits
Versão do Java	1.8.0_192
Versão do compilador GCC	8.2.1

5.1 MELHORES CONFIGURAÇÕES DE TREINAMENTO

Esta seção apresenta as métricas de avaliação obtidas para cada arquivo de configuração. Com base no percentual das métricas foram escolhidas as melhores para realizar testes de desempenho em um computador desktop. As subseções a seguir apresentam os resultados obtidos para cada biblioteca.

5.1.1 CMUSphinx

O Quadro 3 apresenta os valores obtidos por cada configuração no corpus LaPS Benchmark e no corpus Constituição Federal. A coluna ID é um identificador da configuração e servirá como referência para os resultados da análise de desempenho. Nesse trabalho, a unidade dos valores do tempo de duração foi hora, minuto e segundo (hh:mm:ss).

	LaPS Benchmark			Constituição Federal		
ID	WER	SER	Duração	WER	SER	Duração
1	49,4%	93,3%	00:03:08	14,5%	96,8%	00:22:56
2	9,6%	55%	00:03:01	5%	77,8%	00:22:42
3	9,1%	56,7%	00:03:17	3,2%	75,4%	00:27:17
4	11,4%	61,7%	00:05:29	4,6%	81%	00:30:29
5	22,1%	68,3%	00:08:21	5,6%	81,7%	00:32:18
6	38%	81,7%	00:07:53	10,8%	90,5%	00:40:43
7	8,8%	41,7%	00:04:48	3%	70,6%	00:43:36
8	6,7%	45%	00:05:37	2,2%	59,5%	00:56:03
9	6,2%	35%	00:09:13	2%	62,7%	01:17:39
10	11,9%	50%	00:11:39	3,4%	67,5%	01:24:58

Quadro 3 - Configurações da biblioteca CMUSphinx

De acordo com o Quadro 3 pode-se notar que as melhores configurações obtidas possuem um WER inferior a 10%. Além disso, pode-se observar que as melhores métricas de avaliação são provenientes de configurações cujo os valores alterados são próximos dos valores de configuração padrão da biblioteca. Além disso, esses resultados demonstram que os testes com apenas um locutor possuem maior precisão (WER) do que com vários locutores.

5.1.2 HTK

A biblioteca HTK apresentou os piores resultados, pois com qualquer configuração e em qualquer corpus não foi possível ter um WER abaixo de 80%. O Quadro 4 apresenta os valores das métricas de avaliação obtidos pela biblioteca no corpus LaPS Benchmark e no corpus Constituição Federal. A classe HVite (2-grama) obteve

os melhores resultados.

ID	LaPS Benchmark			Constituição Federal		
	WER	SER	Duração	WER	SER	Duração
1	94,95%	100%	00:05:19	91,98%	100%	02:08:11
2	92,18%	100%	00:05:33	89,64%	100%	02:12:03
3	93,32%	100%	00:05:25	86,17%	100%	02:09:21
4	92,35%	100%	00:05:21	86,47%	100%	02:06:09
5	93,49%	100%	00:05:25	84,97%	100%	02:06:32
6	95,44%	100%	00:05:21	93,85%	100%	01:58:51
7	93,00%	100%	00:05:25	88,60%	100%	02:03:42
8	92,83%	100%	00:05:19	83,84%	100%	02:08:38
9	92,83%	100%	00:05:18	82,47%	100%	02:11:46
10	92,18%	100%	00:05:17	84,21%	100%	02:19:31

Quadro 4 - Configurações da biblioteca HTK

Ao realizar uma comparação com os resultados obtidos pela biblioteca CMUSphinx (Quadro 3) pode-se observar que os resultados do Quadro 4 foram insignificantes. Além disso, pode-se notar que todas as frases possuíram um ou mais erros.

5.1.3 Kaldi

O Quadro 5 apresenta os valores obtidos por cada configuração da biblioteca Kaldi no corpus LaPS Benchmark e no corpus Constituição Federal. Essa biblioteca também possui diversas classes que são utilizadas para gerar os valores de saída, e as melhores foram representadas na coluna Tipo.

ID	LaPS Benchmark				Constituição Federal			
	Tipo	WER	SER	Duração	Tipo	WER	SER	Duração
1	MLP	5,05%	41,67%	00:49:17	MLP	1,44%	46,03%	07:45:17
2	RNN	2,61%	21,67%	02:24:06	RNN	0,98%	41,27%	26:38:27
3	RNN	6,19%	41,67%	14:18:37	RNN	0,93%	38,89%	166:47:14
4	RNN	8,14%	51,67%	92:54:37	N/A	N/A	N/A	N/A
5	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
6	tri3b	5,05%	40%	00:23:41	tri3b	1,48%	46,03%	01:50:37
7	mono0a	7,17%	38,33%	00:45:13	tri1	1,61%	49,21%	01:54:36
8	tri1	6,68%	43,33%	00:42:41	tri1	1,34%	38,89%	02:02:11
9	tri1	5,37%	31,67%	00:38:46	tri1	1,75%	46,03%	05:32:35
10	tri1	6,51%	41,67%	00:40:57	tri1	1,80%	48,41%	07:09:14

Quadro 5 - Configurações da biblioteca Kaldi

De acordo com o Quadro 5 pode-se perceber que o uso de ANNs apresentaram os melhores resultados, entretanto o único problema é o elevado tempo gasto para o treinamento. Por isso, as configurações de ID 4 (Constituição Federal) e ID 5 (ambos)

não foram treinadas, pois levaria mais de 100 horas. Os melhores resultados obtidos foram utilizando RNN e MLP. Além disso, as classes tri3b e tri1 também apresentaram bons resultados.

5.2 ANÁLISE DE DESEMPENHO

Os testes foram realizados em apenas um computador desktop, conforme configuração já destacada no Quadro 2. Esses testes foram realizados sem conexão com a internet, sem nenhum software sendo executado em paralelo e utilizando apenas os arquivos de testes dos corpora. O Quadro 6 apresenta os resultados obtidos no corpus LaPS Benchmark. Para o cálculo do fator xRT utilizou-se a duração total dos arquivos de teste do corpus, que é 00:04:36.

Biblioteca	ID	Duração	xRT	Processador	Memória
CMUSphinx	9	00:01:01	0,221	Máx.: 106,70% Méd.: 99,20% Mín.: 93,30%	Máx.: 0,50% Méd.: 0,50% Mín.: 0,50%
HTK	10	00:02:41	0,583	Máx.: 106,70% Méd.: 98,79% Mín.: 87,50%	Máx.: 0,60% Méd.: 0,60% Mín.: 0,50%
Kaldi	2	00:03:31	0,764	Máx.: 100,00% Méd.: 97,79% Mín.: 66,70%	Máx.: 0,40% Méd.: 0,39% Mín.: 0,20%

Quadro 6 - Desempenho das bibliotecas no corpus LaPS Benchmark

Para cada biblioteca foi selecionada a melhor configuração. No Quadro 6 pode-se observar que a biblioteca Kaldi se destacou, pois obteve: (i) o menor percentual WER; (ii) a menor média de uso do processador; e (iii) a menor média de uso de memória. Já o Quadro 7 apresenta os resultados de desempenho obtidos utilizando o corpus Constituição Federal. Para o cálculo do fator xRT utilizou-se a duração total dos arquivos de teste do corpus, que é 00:53:06.

Biblioteca	ID	Duração	xRT	Processador	Memória
CMUSphinx	9	00:07:45	0,146	Máx.: 106,70% Méd.: 98,92% Mín.: 81,20%	Máx.: 0,50% Méd.: 0,50% Mín.: 0,50%
HTK	9	01:26:07	1,622	Máx.: 113,30% Méd.: 98,52% Mín.: 75,00%	Máx.: 0,70% Méd.: 0,70% Mín.: 0,50%
Kaldi	3	02:39:45	3,008	Máx.: 100,00% Méd.: 98,11% Mín.: 81,20%	Máx.: 1,00% Méd.: 0,95% Mín.: 0,70%

Quadro 7 - Desempenho das bibliotecas no corpus Constituição Federal

Para esse corpus também foi selecionada a melhor configuração de cada biblioteca. No Quadro 7 pode-se observar que as bibliotecas CMUSphinx e Kaldi

possuíram os melhores resultados. Nesse corpus a biblioteca Kaldi também se destacou, pois obteve: (i) o menor percentual WER; (ii) o menor valor xRT; (iii) a menor média de uso do processador; e (iv) a menor média de uso de memória.

De acordo com o Quadro 6 e o Quadro 7, as bibliotecas utilizaram mais recursos de processamento do que de memória RAM. Além disso, o uso de ANNs apresentou os melhores resultados (2,61% corpus LaPS Benchmark e 0,93% corpus Constituição Brasileira), entretanto, requer um grande custo computacional, em alguns casos ultrapassando duas horas de processamento.

6 | CONCLUSÃO E TRABALHOS FUTUROS

Essa pesquisa teve como objetivo principal o desenvolvimento do reconhecimento off-line de voz contínuo do português brasileiro e a análise do seu desempenho em um computador desktop.

As melhores configurações foram selecionadas com base nos valores das métricas de avaliação WER obtidos nos treinamentos. Essas configurações foram testadas em um computador desktop visando encontrar a biblioteca que possuísse os melhores resultados de desempenho. A biblioteca Kaldi apresentou os melhores resultados, já a biblioteca HTK apresentou os piores resultados, pois o menor valor WER obtido foi maior que 80%. Os testes das bibliotecas foram realizados sem conexão com a internet, buscando comprovar que este reconhecimento de voz contínuo desenvolvido funciona com êxito em ambientes que não possuem internet.

A principal contribuição desse trabalho foi o desenvolvimento do reconhecimento off-line de voz contínuo para o português brasileiro e sua implementação em computadores desktop. Esse reconhecimento de voz desenvolvido poderá ser utilizado em softwares e aplicativos: (i) que auxiliam na comunicação de pessoas com deficiência; (ii) empresariais que agilizam o trabalho dos funcionários; e (iii) que necessitam desta função em áreas sem conexão com a internet.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, puderam ser identificadas algumas possibilidades de melhoria e de continuação a partir de futuras pesquisas, as quais incluem:

- A criação de um novo corpus de voz com vários locutores, para o português brasileiro e com no mínimo dez horas de duração, a fim de se obter resultados de desempenho fidedignos a um cenário real de aplicação, isto é, sem um vocabulário restrito;
- Implementação das melhores bibliotecas em dispositivos móveis;
- A redução do custo computacional (processamento) exigido pelas ANNs que realizam o reconhecimento de voz contínuo;
- A comparação das métricas de avaliação do reconhecimento off-line de voz contínuo desenvolvido com as APIs existentes no mercado;

- O teste do reconhecimento off-line de voz contínuo em sistemas embarcados, a fim de obter o desempenho em situações com recursos de processamento e memória limitados.

REFERÊNCIAS

- ABUSHARIAH, M. A. TAMEEM V1.0: speakers and text independent Arabic automatic continuous speech recognizer. **International Journal of Speech Technology**, Nova Iorque, v. 20, n. 2, p. 261-280, jun. 2018.
- ALENCAR, V. F. S. **Atributos e Domínios de Interpolação Eficientes em Reconhecimento de Voz Distribuído**. 2005. Dissertação (Engenharia Elétrica) – Departamento de Engenharia Elétrica, PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- CMUSPHINX. **Open source speech recognition toolkit**. 2019. Disponível em: <<https://cmusphinx.github.io>>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- DEBATIN, L.; HAENDCHEN FILHO, A.; DAZZI, R. L. S. Offline Speech Recognition Development: A Systematic Review of the Literature. In: ICEIS, 20., 2018, Funchal. **Proceedings...** Setúbal: SciTePress, 2018. p. 551-558.
- FERREIRA, M. V. G.; SOUZA, J. F. Use of Automatic Speech Recognition Systems for Multimedia Applications. In: WEBMEDIA, 23., 2017, Gramado. **Anais dos Workshops e Pôsteres do Webmedia**. Porto Alegre: SBC, 2017. p. 139-176.
- GEORGESCU, A.; CUCU, H.; BURILEANU, C. Speed's DNN approach to Romanian speech recognition. In: SPED, 9., 2017, Bucharest. **Proceedings...** Piscataway: IEEE, 2017. p. 1-8.
- GROSSMAN, R. L. The Case for Cloud Computing. **IT Professional**, Piscataway, v. 11, n. 2, p. 23-27, mar. 2009.
- HTK. **HTK Speech Recognition Toolkit**. 2019. Disponível em: <<http://htk.eng.cam.ac.uk>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 11 mai. 2018.
- JURAFSKY, D.; MARTIN, J. H. **Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition**. 2. ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2008.
- KALDI. **Kaldi ASR**. 2019. Disponível em: <<http://kaldi-asr.org>>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- KIPYATKOVA, I.S.; KARPOV, A.A. A study of neural network Russian language models for automatic continuous speech recognition systems. **Automation and Remote Control**, Nova Iorque, v. 78, n. 5, p. 858-867, mai. 2017.
- LALEYE, F. A. A; BESACIER, L.; EZIN, E. C.; MOTAMED, C. First automatic fongete continuous speech recognition system: Development of acoustic models and language models. In: FEDCSIS, 5., 2016, Gdansk. **Proceedings...** Piscataway: IEEE, 2016. p. 477-482.
- LEE, K.; HON, H.; REDDY, R. An Overview of the SPHINX Speech Recognition System. **IEEE Transactions on Acoustic Speech, and Signal Processing**, Piscataway, v. 38, n. 1, p. 35-45, jan. 1990.
- MÜLLER, D. N. **COMFALA - Modelo Computacional do Processo de Compreensão da Fala**. 2006. Tese (Ciência da Computação) – Instituto de Informática, UFRGS, Porto Alegre.

NAING, H. M. S.; HLAING, A. M.; PA, W. P.; HU, X.; THU, Y. K.; HORI, C.; KAWAI, H. A Myanmar large vocabulary continuous speech recognition system. In: APSIPA, 3., 2015, Hong Kong. **Proceedings...** Piscataway: IEEE, 2015. p. 320-327.

PAKOCI, E.; POPOVIĆ, B.; PEKAR, D. Improvements in Serbian Speech Recognition Using Sequence-Trained Deep neural Networks. In: ARTIFICIAL INTELLIGENCE, KNOWLEDGE AND DATA ENGINEERING, 2018, St. Petersburg. **SPIIRAS Proceedings**. St. Petersburg: SPIIRAS, 2018. p. 53-76.

PAKOCI, E.; POPOVIĆ, B.; PEKAR, D. Language model optimization for a deep neural network based speech recognition system for Serbian. In: SPECOM, 19., 2017, Hatfield. **Proceedings...** Nova Iorque: Springer, 2017. p. 483-492.

PATRA, S. **Robust Speaker Identification System**. 2007. Disponível em: <http://www.serc.iisc.ernet.in/graduation-theses/spatra_dec07.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

PHULL, D. K.; KUMAR, G. B. Investigation of Indian English Speech Recognition using CMU Sphinx. **International Journal of Applied Engineering Research**, Delhi, v. 11, n. 6, p. 4167-4174, 2016.

POVEY, D.; GHOSHAL, A.; BOULIANNE, G.; BURGET, L.; GLEMBEK, O.; GOEL, N.; HANNEMANN, M.; MOTLICEK, P.; QIAN, Y.; SCHWARZ, P.; SILOVSKY, J.; STEMMER, G.; VESELY, K. The Kaldi Speech Recognition Toolkit. In: ASRU, 12., 2011, Hawaii. **Proceedings...** Piscataway: IEEE, 2011.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência artificial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SILVA, C. P. A. **Um software de reconhecimento de voz para português brasileiro**. 2010. Dissertação (Engenharia Elétrica) – Instituto de Tecnologia, UFPA, Pará.

TACHBELIE, M. Y.; ABATE, S. T.; BESACIER, L. Using different acoustic, lexical and language modeling units for ASR of an under-resourced language - Amharic. **Speech Communication**, Amsterdam, v. 56, n. 1 p. 181-194, jan. 2014.

VEIGA, A. O. **Treino não supervisionado de modelos acústicos para reconhecimento de fala**. 2013. Tese (Engenharia Eletrotécnica e de Computadores) – Departamento de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Universidade de Coimbra, Coimbra.

ZHANG, H.; BAO, F.; GAO, G. Mongolian speech recognition based on deep neural networks. In: CHINESE COMPUTATIONAL LINGUISTICS AND NATURAL LANGUAGE PROCESSING BASED ON NATURALLY ANNOTATED BIG DATA, 14., 2015, Guangzhou. **Proceedings...** Nova Iorque: Springer, 2015. p. 180-188.

INVESTIGAÇÃO ONTOLÓGICA DA OBRA DE ARTE DIGITAL: LINGUAGEM UBÍQUA, MODELO DE DOMÍNIO E PROGRAMAÇÃO VOLTADA PARA AS ARTES VISUAIS

Teófilo Augusto da Silva

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Media Lab/BR, Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA), Faculdade de Artes Visuais (FAV) – Marabá - PA.

Claudio de Castro Coutinho Filho

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Media Lab/BR, Instituto de Geociências e Engenharias (IGE), Faculdade de Computação e Engenharia Elétrica (FACEEL) – Marabá - PA.

Carlos Tiago Machel da Silva

Centro Universitário Católico de Vitória, Bacharel em Sistemas de Informação, Vitória – ES.

RESUMO: Na literatura e em apresentações de comunicação oral em eventos de arte tecnológica é comum encontrar relatos sobre a dificuldade de armazenar obras de arte digitais, principalmente aquelas que são fruto de linguagens de programação que consequentemente acabam defasadas ou seus equipamentos (hardwares) tornam-se, por força do mercado, obsoletos. Consideramos, então, a hipótese de ser pertinente a discussão sobre a ontologia da obra de arte digital, colocando em debate se a sua essência está ou não no código de programação que deu origem à sua visualidade. Para tanto, propomos o uso da metodologia Domain Driven Design (DDD)

como ferramenta para artistas-programadores desenvolverem suas obras. O DDD é uma metodologia que envolve o pensamento voltado para negócios ao se desenvolver sistemas. Contudo, ao abstrair a ideia de negócio (domínio, como prevê a literatura do DDD), teremos que a obra em si tratar-se-á de algo único. Isso deve-se ao fato de esse modelo de desenvolvimento fornecer uma ferramenta muito útil ao se criar e/ou reproduzir um sistema de software: a chamada Linguagem Ubíqua. Essa abordagem sugere a adoção de termos e normas capazes de identificar unicamente um sistema - mais especificamente, uma obra de arte digital. Sua aplicação propiciaria um significado isento de linguagem de programação ou plataforma. Neste caso, buscamos com esse artigo discutir até que ponto a concepção da sequência arquitetônica do software que dá origem à visualidade da obra seja, por fim, a essência da obra digital.

PALAVRAS-CHAVE: obra, digital, ddd, linguagem, ubíqua.

ABSTRACT: In literature and presentations of oral communication in technological art events it is common to find reports about the difficulty of storing digital works of art, especially those that are originated from programming languages that eventually end up out-of-date or their hardware becomes, by virtue of the market, obsolete. We

then consider the hypothesis of being pertinent the discussion about the ontology of the digital art work, putting in debate whether or not its essence is in the programming code that originated its visuality. Therefore, we propose the use of the Domain Driven Design (DDD) methodology as a tool for artists-programmers to develop their works. DDD is a methodology that involves business-oriented thinking when developing systems. However, when abstracting the business idea (domain, as defined in the DDD literature), one can notice that the work itself will be something unique. This is due to the fact that this development model provides a very useful tool when creating and/or reproducing a software system: the so-called Ubiquitous Language. This approach suggests the adoption of terms and rules that can identify a system uniquely - more specifically, a digital artwork. Its application would provide a programming-language-free or platform-free meaning. In this case, we seek, with this article, to discuss to what extent the conception of the architectural sequence of the software that gives rise to the visuality of the work is, ultimately, the essence of the digital work.

KEYWORDS: digital, artwork, ddd, ubiquitous, language

INTRODUÇÃO

Diante da diversidade de aplicações que a linguagem digital, a informática e a eletrônica trouxeram para as artes, desenvolveu-se um universo de expressões artísticas que sofrem modificações nas suas formas de manifestação de maneira muito mais acelerada do que já havia sido presenciada nas artes, já que as mesmas acompanham as próprias mudanças que se estabelecem no campo da computação, tais como: novas linguagens de programação, novos equipamentos e instrumentos, novas pesquisas de base teórica que levam a novas aplicações de produtos e serviços, assim como um intercâmbio mais palpável entre os campos dos saberes BioArt, PsicoArt, etc.

E assim, tomando como princípio que o objeto artístico é algo que deve ser preservado para as gerações vindouras, mesmo sendo fruto de seu tempo, o uso de equipamentos e linguagens de programação, que por evolução ou força do mercado tornam-se obsoletos, desvirtua o sentido da obra para acesso universal e atemporal. Assim, o objeto de pesquisa no qual este artigo foca é o de uma metodologia de concepção da arquitetura essencial do *software* que traz o objeto artístico digital à visualidade, partindo de questionamentos à própria concepção ontológica do objeto artístico.

Dessa forma, este artigo trata de uma reflexão sobre uma pesquisa em andamento que visa contribuir para a construção de metodologias que garantam que no futuro as obras computacionais possam ser armazenadas e expostas de maneira a serem preservadas para outras gerações, sem qualquer tipo de prejuízo de perda de sua essência.

Essa pesquisa se justifica, inicialmente pela fala de Gilberto Prado:

“O que fazer na nossa sociedade onde a crescente acessibilidade dos meios abre a possibilidade de pessoas ao redor do mundo - mesmo que sem acesso a grandes máquinas e dispositivos - exercitarem e intercambiarem trabalhos utilizando bases comuns? E aí surge uma proliferação de manifestações e expressões, que ampliam consideravelmente o leque de participações. A audiência de alguma maneira se confunde e até se amalgama com o próprio artista, trazendo a poética do coletivo e colocando o público de uma maneira já distinta no próprio processo de trabalho” (PRADO, 2016, posição 2269).

Ou seja, nos próximos anos, a quantidade de obras produzidas dentro de alguma expressão que se utilize da tecnologia crescerá exponencialmente já que mais pessoas estão se acostumando com aplicativos e equipamentos que também estão se tornando mais acessíveis, e, com isso, os pesquisadores em arte e os responsáveis por galerias e museus ficarão com um trabalho cada vez mais pesado de não apenas catalogar essas produções, mas de como trazê-las a público e como armazená-las para a posteridade.

O produto final desse projeto tem por objetivo ajudar nesse futuro, desenvolvendo uma metodologia que permita aos artistas-programadores desenvolverem os softwares de seus projetos de maneira a ter certeza de que no futuro eles possam acessá-los, independente de hardware ou software em que rodem, já que a essência das obras estará preservada.

Entendemos que para que isso possa acontecer, será necessário um estudo teórico e investigativo sobre a ontologia da obra de arte digital, que é justificado pelo fato de estarmos interessados em preservá-la para o futuro, assim, precisamos ter certeza de que estamos atendendo as nossas próprias demandas e preservando tudo aqui que é necessário para que o objeto artístico não perca sua essência.

Diante dos desafios advindos do trabalho de pesquisa e extensão do Media Lab/ Unifesspa, ficamos frente a vários desafios na produção e no ensino de expressões artísticas baseadas em componentes eletrônicos ou digitais. Primeiramente que, ao incentivar trabalhos na direção da arte computacional, tivemos a dificuldade de estarmos em uma região que não é alvo das mostras e nem mesmo teria infraestrutura para atender a esse tipo de exposição. Nesse caso, a alternativa à visualização presencial dos alunos a obras desse tipo, seria fazer uso da internet e das bibliografias para ter acesso à documentação das obras. E, do ponto de vista do desenvolvedor, o sucesso de um software depende mais da interação direta com os usuários finais do sistema desde o início da concepção do projeto e com os especialistas do domínio que da ferramenta utilizada na construção, demandando, assim, um claro entendimento entre as partes através de uma metodologia conceitual e procedimental comum e bem definida. A evolução constante da tecnologia torna cada vez mais importante para o profissional o entendimento teórico e do domínio trabalhado do que qualquer ferramenta ou linguagem de programação adotada.

Com esse esforço, percebemos que a grande maioria das obras apresentadas em livros e sites especializados possuía no máximo um pequeno vídeo, ou, o mais

comum, uma foto e uma pequena descrição. Com alguma sorte acha-se um vídeo no YouTube feito por algum espectador que pode não ter visto o aviso de não filmar/fotografar. Assim, perguntamo-nos qual o esforço que realmente está sendo feito para que essas obras continuem sendo apresentadas nos anos à frente. Despertou-nos a curiosidade de saber o que realmente deve ser guardado e o que deve ser divulgado, ou mais cuidadosamente falando, o que é realmente a obra tecnológica?

Como já afirmamos acima, o panorama é de que nos próximos anos, a quantidade de obras produzidas dentro de alguma expressão que se utilize da tecnologia crescerá exponencialmente, já que mais pessoas estão se acostumando com aplicativos e os equipamentos também estão se tornando mais acessíveis, e, com isso, os pesquisadores em arte e os responsáveis por galerias e museus ficarão com um trabalho cada vez mais pesado de não apenas catalogar essas produções, mas de como trazê-las a público e como armazená-las para a posteridade.

Então, vemos que essa discussão sobre o que é a essência da obra computacional, entranhando no campo das artes, da estética e da ontologia, é algo a que não podemos nos esquivar se queremos proteger essa produção cultural para o futuro, já que saber o que proteger é o primeiro passo para compor um protocolo que nos auxilie na produção e na conservação de obras digitais.

Sendo assim, o produto final desse projeto surgirá no contexto da reflexão sobre a discussão da natureza da obra midiática, desenvolvendo uma metodologia que permita aos artistas-programadores escreverem os *softwares* de seus projetos de maneira a ter certeza de que no futuro eles possam acessá-los, independente de *hardware* ou *software* em que forem executados, já que a essência das obras estará preservada.

A arte tecnológica difere em muitos aspectos de linguagens já clássicas nas artes visuais por sua aproximação com a ciência e com sua forma de pesquisa. Não é comum nas expressões artísticas tradicionais o autor ser inquirido pelo expositor ou curador sobre o porquê de determinada obra. Todavia, na arte tecnológica, muitas vezes isso passa a fazer parte da documentação necessária a ser guardada para posterior análise ou remontagem de uma obra, mesmo porque a inserção de mecanismos de interatividade pode necessitar de descrições sobre que tipo de interatividade o artista procura junto ao interator.

Nesse ponto, insere-se uma preocupação ontológica que se traduz em nos perguntarmos em que momento realmente passa a existir a obra tecnológica, ou melhor, qual a essência da mesma? Como traduz Priscila Arantes, ao comentar sobre o conceito de endofísica aplicada às artes, ao utilizar uma citação de Weibel: “as artes em mídias digitais, com suas interfaces, colocam em evidência uma dimensão epistemológica que vai além da própria estética, pois servem de modelo para entendermos a maneira como nos relacionamos com o mundo.” (ARANTES, 2012, p. 73). Já que, conforme a autora, Weibel afirma que as tecnologias informáticas não são centradas na obra-objeto, mas na obra-processo, de forma que forneçam “pistas” para

entendermos o mundo.

Esse tipo de diferenciação ontológica que ocorre à obra de arte tecnológica atinge, portanto, o próprio fazer técnico da obra e sua posterior armazenagem e exposição, afinal, não é interesse da humanidade que as obras sejam apresentadas continuamente ao público ao longo dos anos? Então as perguntas de Gilberto Prado em seu artigo no livro resultante do evento “Futuros Possíveis” tornam-se importantes para esse projeto:

“O que reter, como reter? O que guardar, como fazê-lo? Vou ter uma visão do conjunto ou vou buscar pinçar elementos desse conjunto que muitas vezes caracteriza-se por seu valor subversivo, marginal, político, aberto, transitório e efêmero, para falar do todo? Essa também me parece ser uma das questões da net art na contemporaneidade.” (PRADO, 2104, p.122)

Estes e outros diversos pensadores apresentaram nos últimos anos em eventos da área (Futuros Possíveis, #Art, FILE, SIIMI, entre outros), as dificuldades encontradas na manutenção de um acervo de obras de *tech-art*, principalmente aquelas baseadas em *softwares* e *hardwares* que são instrumentos do mercado e conseqüentemente enfrentam constantemente a desatualização e a obsolescência programada para forçar a movimentação do mercado consumidor.

“Como preservar e/ou eventualmente remontar esse trabalho, em que os dispositivos da época permitiam uma efetiva conjugação entre o tempo do acontecimento dos programas das tardes, de televidas da televisão francesa, em conjugação com o tempo de leitura dos scanners de mão?” (PRADO, 2014, p. 125)

Baseado nisso, Prado pontua a necessidade de algo maior que a documentação da obra, um protocolo ou notação do processo, tal como no trabalho científico de bancada:

“O que vou guardar desse trabalho, e como? Os cientistas, quando vão fazer uma experiência, elaboram protocolos experimentais, em que tentam descrever passo a passo cada etapa da experiência realizada, para que ela possa ser replicada e confirmada” (PRADO, 2014, posição 2323).

E, o mais importante para nós, PRADO estabelece a ponte entre o *savoir faire* acadêmico-científico com o conhecimento esteta-artístico:

“No caso do artista, como nos aponta Karen O'Rourke, parece mais tratar-se de uma experiência vivida ou a ser vivida, um esquema geral, uma proposta de natureza poética, mas que leva em consideração uma série de elementos de composição, leitura e de natureza prática que ajudam a melhor compreender a proposta” (PRADO, 2014, p.126).

Ainda nesse sentido:

“Os protocolos de conservação de arte contemporânea têm sido elaborados

a partir de propostas de conservação de arte tradicional às quais se somaram as necessidades e singularidades dos novos materiais e das novas propostas artísticas. As coleções tecnológicas impõem novos desafios à conservação de obras realizadas em formatos e suportes em contínua evolução. A sobreposição de meios, ferramentas, estilos, formas e ideias dificultam uma leitura linear dessas obras e a aplicação de protocolos padronizados para analisar, compreender, conservar e expor um grande número de propostas atuais. Isso dificulta a gestão das coleções e a criação e aplicação de protocolos de atuação. A evolução vertiginosa da tecnologia e o modo de uso desses recursos por parte dos artistas muitas vezes supera a capacidade de resposta de museus e coleções” (VELLOSILLO, 2014, p.138)

Desta maneira, esse projeto parte do princípio que é condição inquebrável a necessidade de se estabelecer protocolos mais claros sobre a preservação da obra tecnológica. Contudo, como vimos na fala de PRADO, é necessário determinar o que deve ser preservado, e, nesse sentido caminhamos para o intuito desse projeto que é primeiro analisar a ontologia da obra artística digital e, segundo, determinar uma nova metodologia que estabeleça a arquitetura de programação da obra (no caso apenas aquelas que se baseiam em *softwares* ou aplicativos). Ou seja, devemos mudar a própria concepção da obra à jusante, considerando que:

“Nos trabalhos em que eventualmente o que importa mais são os processos, a vivência e a experimentação, mais do que necessariamente os objetos e registros, o que falta para um grande número de artistas é tempo, condições ou interesse no momento da realização para o registro, para a conservação ou para uma eventual atualização. (...) Mas os trabalhos vão além das aparências e páginas de códigos, vão além dos dispositivos, interfaces e eventuais encantamentos - trazendo a associação de universos complexos e na maior parte das vezes distintos, numa aproximação e coerência efêmeras, para trazer a sutileza dessas incorporações com novos olhares e conjugações” (PRADO, 2014, p.132)

É neste ponto que percebemos que mesmo que caminhe tangenciando os métodos científicos, cabe ao campo artístico determinar a forma como lidará com os protocolos. A ideia do protocolo é a replicação de um experimento para se testar os resultados, com a questão de que a experimentação e a vivência são partes inalienáveis do objeto artístico tecnológico. Essa ideia será uma questão a ser investigada se o estabelecimento de protocolos é algo pertinente ao campo das artes.

Partimos de um pressuposto de que toda a expressão cultural humana deva ser preservada. O “toda” por si só generalista, tanto em número quanto em categorias, aponta para uma discussão vigente desde quando o termo Patrimônio, ou Monumento, Histórico foi concebido (cf. CHOAY, 2006 e LE GOFF, 2003). Todavia, entendemos que gerações futuras buscarão saber que tipo de expressão, que tipo de linguagem, quais os repertórios simbólicos que nossa geração atual lidava e caberá aos artistas e pesquisadores dessa geração determinar quais passos e ações são necessárias para termos certeza de que nossas manifestações artísticas chegarão à posteridade.

Analisemos uma obra como a “Galápagos” de Karl Sims exposta de 1997 a

2000 na ICC (Intercommunication Center of Tokio), uma instalação interativa midiática composta de “doze computadores simulando o crescimento e os comportamentos de uma população de formas abstratas animadas e as exibe em doze telas dispostas em arco” (Disponível em: <http://www.karlsims.com/galapagos/>. Acesso em: 16 Fev 2018). As formas abstratas interagem conforme sensores em frente aos pedestais onde se encontra cada monitor. Os aparelhos são pisados pelo público visitante que determina com isso qual dos seres ali apresentados merece sobreviver e se reproduzir em detrimento dos outros. O site que apresenta a obra já demonstra um detalhe anacrônico na obra com o monitor de tubo, mas o que nos chama a atenção é a apresentação das divisões do trabalho entre Karl Sims, Gary Oberbrunner e Bill Gardner, cada qual responsável por um tipo de *software* desenvolvido para o projeto.

Nesse ponto, retornamos à pergunta de Gilberto Prado: “o que guardar desse trabalho e como?”. Parte do *hardware*, nesse caso em específico, talvez não fosse necessário, como os monitores de tubo, porém, o algoritmo utilizado para gerar os seres e suas mutações, ou o *software* que controla os sensores, poderiam ser limitados àquele tipo de arquitetura de *software* que o *hardware* poderia processar naquela época. Então, como presenciamos em ocasião do #15.Art, uma artista visual cujas obras datam ainda da década de 1970, narrando o fato de que possui em casa mais de vinte tipos diferente de computadores para poder trazer suas obras digitais à visualidade, nos perguntamos, então, se esse seria o protocolo para obras como “Galápagos”.

Se a obra midiática fosse entendida em sua concepção mais estrutural, que não dependesse da linguagem de programação original, poderia ser mais fácil desenhar um protocolo de conservação. Nesse sentido vimos no Domain-Driven Design (DDD) uma possibilidade de estabelecer uma metodologia que permita que, independentemente da linguagem de programação utilizada para compor o *software* de uma obra, ela mantenha sua essência.

O DDD é uma metodologia que envolve o pensamento voltado para negócios ao se desenvolver sistemas. Contudo, ao abstrair a ideia de negócio, que a literatura trata como domínio (EVANS, 2016) e que em nossa interpretação aproxima-se da ideia de “campo”, teremos que a obra em si tratar-se-á de algo único. Isso deve-se ao fato de esse modelo de desenvolvimento fornecer uma ferramenta muito útil ao se criar e/ou reproduzir um sistema de *software*: a chamada Linguagem Ubíqua.

Inserido no contexto da Engenharia de Software, essa abordagem de desenvolvimento de sistemas reúne técnicas e procedimentos que enfatizam a relação com o cliente (em termos de desenvolvimento voltado para negócios) que, no contexto da arte tecnológica, pode ser entendido como o interator da obra. E, como já mencionado anteriormente, o desempenho, sucesso e/ou aceitação de um *software* estão diretamente ligados a esse relacionamento que surge no âmbito das metodologias empregadas pelo DDD.

A terminologia parte de uma metodologia de “Modelo de Domínio” que se trata

de “um conjunto de conceitos desenvolvidos nas cabeças das pessoas que participam do projeto, com termos e relações que refletem a visão do domínio” (EVANS, 2016, p. 21). Dessa forma, cria-se uma linguagem única (linguagem ubíqua), precisa, para o desenvolvimento técnico e “este é um fio essencial que tece o modelo transformando-o em uma atividade de desenvolvimento e ligando-o ao código” (op. cit.).

Desta maneira, essa abordagem sugere a adoção de termos e normas capazes de identificar unicamente um sistema - mais especificamente, no caso de nosso projeto, uma obra de arte midiática. Sua aplicação propiciaria um significado isento de linguagem de programação ou plataforma e, assim, teríamos o desenho de uma metodologia que definisse um protocolo de conservação para obras de arte digitais que envolveria uma linguagem de fácil entendimento e desprendida de linguagens de programação específicas.

RESULTADOS ESPERADOS

Ao final da pesquisa, esperamos elaborar um protocolo que será adotado nos laboratórios pertencentes à rede Media Lab/BR. O protocolo adotado será dilapidado e adaptado ao longo de sua própria concepção e implantação. da mesma forma, planeja-se divulgar a metodologia e as experiências advindas dessa implantação para contribuição à pesquisa científica na área da arte tecnológica, permeando, assim, as iniciativas científicas de docentes e alunos que porventura desejem seguir na área.

REFERÊNCIAS

ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ARANTES, Priscila. **@rte e mídia: perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

BEIGUELMAN, Giselle; MAGALHÃES, Ana Gonçalves. **Futuros Possíveis: arte, museus e arquivos digitais**. São Paulo: Ed. Peiropolis, 2014. Edição E-pub. Versão Kindle.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2006. 3.ed.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010. 2.ed.

DOMINGUES, Diana. **A ARTE NO SÉCULO XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

EVANS, Eric. **DOMAIN-DRIVEN DESIGN: atacando as complexidades no coração do software**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016. 3.ed.

GAGNEBIB, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GIANETTI, Claudia. **Estética Digital: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia**. Belo Horizonte: C/Arte,

2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2003.

ROCHA, Cleomar. **Pontes, Janelas e peles**: cultura, poéticas e perspectivas das interfaces computacionais. Goiânia: Media Lab/ CIAR UFG/ Gráfica UFG, 2016.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs). Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá : Eduem, 2011. Disponível em: <<http://www.eduem.uem.br/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf>>. Acesso em: 15 Fev 2018.

VENTURELLI, Suzete; ROCHA, Cleomar (Orgs). **Mutações, Confluências e Experimentações na arte e Tecnologia**. Brasília: Editora PPG-Arte/UNB, 2016.

A INFLUÊNCIA DA TRIDIMENSIONALIDADE NA NARRATIVA ANIMADA: *FROZEN* E O USO DA ESTEREOSCOPIA

Paula Poiet Sampedro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru-SP

Danilo César Granatto

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos-SP

Leonardo Antonio de Andrade

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos-SP

Antonio Henrique Garcia Vieira

Centro Universitário UNIFAFIBE, Faculdade de Design Gráfico, Ribeirão Preto-SP

Carolina Lourenço Reimberg de Andrade

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos-SP

Felipe Contartesi

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos-SP

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo explorar a visualização tridimensional e analisar a forma como a estereoscopia influencia a narrativa fílmica, usando como base o longa metragem de animação *Frozen: Uma Aventura Congelante* (2013). Para essa análise, foi aferida a profundidade proporcionada pela estereoscopia em dois momentos do filme selecionados de acordo com a dramaticidade apresentada pelo momento da narrativa. A

exploração da percepção da profundidade constitui um importante ponto na linguagem utilizada na obra, onde foi percebida a possibilidade de uma maior exploração da espacialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Estereoscopia; Animação; *Frozen*.

ABSTRACT: The current work aim to explore the three dimensional visualization and analyze how the stereoscopy influence the film narrative, using as base the animation feature film *Frozen* (2013).

For this analysis was created an chart measuring the stereoscopic depth (relation between the plans in scene through time) being evaluating according to the presented drama in narrative instant. The exploration of depth perception compose a important point on film language, where was noticed the possibility of a bigger spatiality exploration.

KEYWORDS: Stereoscopic; Animation; *Frozen*

1 | INTRODUÇÃO

Envolvendo-se em grande parte as práticas habituais, as histórias sempre se constituíram como um modo de arte prolífico. Além de propagadas e ouvidas continuamente,

elas são manifestadas por vários meios pelos quais nós nos comunicamos. Nosso anseio por compartilhar histórias experimentou diferentes motivações ao longo dos anos, contribuindo para um contínuo progresso em aperfeiçoamentos e invenções de técnicas de criação, registro e exibição das mesmas. Um desses métodos é a animação, compreendida pela exposição de imagens seqüenciais que, observadas rapidamente de forma ordenada, aludem ao movimento.

Segundo Williams (2001), os desenhos nas cavernas já demonstram seres com várias pernas, retratando movimentação. A idéia de representação do movimento continuou a evoluir no decorrer dos séculos de diferentes formas, até que, no século XIX, vários aparelhos surgiram a fim de criar novas experiências pertinentes à animação, como o Taumatoscópio, Flipper Books e o Praxinoscópio. Entretanto, apenas em 1896 as animações feitas por meio de filme fotográfico e desenhos surgiram graças ao inventor Thomas Edson e o cartunista James Stuart Blackton.

No século XX surgiram vários estúdios de animação, novas técnicas de aperfeiçoamento foram criadas e essa arte continuou a se transformar, dentre esses se destaca os estúdios Walt Disney, como o primeiro estúdio a criar um longa metragem animado (A Branca de Neve e os Sete Anões, 1937). Os estúdios Disney também foram responsáveis pela criação da câmera de múltiplos planos, e pela utilização de *storyboards* em suas obras e a criação dos doze princípios da animação, como apura Lucena Jr. (2011).

No final da década de 1950 houve a popularização da televisão e a animação necessitou se adequar com a rapidez da produção em larga escala devido a grande demanda de conteúdo, tornando-a mais simplificada. Os estúdios Hanna-Barbera se sobressaíram nesse meio, onde reutilizavam cenas já animadas, barateando custos de produção (LUCENA JR. 2001, p. 136).

Nos anos de 1970 animações tridimensionais digitais começaram a ser exploradas, porém, foi na década seguinte que as produções de equipamentos mais poderosos surgiram para tal, possibilitando a criação do curta metragem Luxo Jr; produzida por John Lasseter, que combinou animação tridimensional com os princípios artísticos da Disney, se tornando um marco na história da animação 3D (CHONG, 2011). Lasseter também foi responsável por dirigir e co-escrever Toy Story (1995); o primeiro longa metragem produzido em ambiente digital 3D, acordado em parceria entre a Pixar e a Disney (RICKITT, 2006).

Atualmente, a tecnologia permite a criação de imagens complexas, capazes de imitar quase fielmente o mundo real, além de indutores de profundidade que tangenciam a forma humana de enxergar.

Assim como em outros meios artísticos, na animação também houve tentativas de inclusão de possíveis indutores de profundidade, desempenhados pelo uso de cor, iluminação, ponto de fuga e movimento de objetos através do espaço. Outra técnica utilizada diversas vezes em conjunto a animação, é a estereoscopia, a qual trabalha com a distância entre os olhos e a pequena diferença das imagens enxergadas por

cada um.

Dessa maneira, para elaboração de imagens ou vídeos estereoscópicos, as imagens são registradas sob dois pontos de vistas diferentes, um referente à visão do olho esquerdo e outro referente a visão do olho direito; essas imagens são exibidas sobrepostas em um plano e, para direcioná-las cada uma ao olho apropriado, são usados dispositivos como, por exemplo, os óculos anaglíficos que separam as imagens por meio de filtros de cores (SAMPEDRO, 2016, p. 33).

Sobre esse método, faz-se importante abordar o conceito da paralaxe: a diferença existente entre um mesmo ponto nas duas imagens. Quando temos sensação de que os objetos estão dentro da superfície da tela, a paralaxe é positiva; quando os objetos parecem saltar da tela, a paralaxe é negativa; e quando não existe diferença entre as imagens, a paralaxe é zero (LIPTON, 1982).

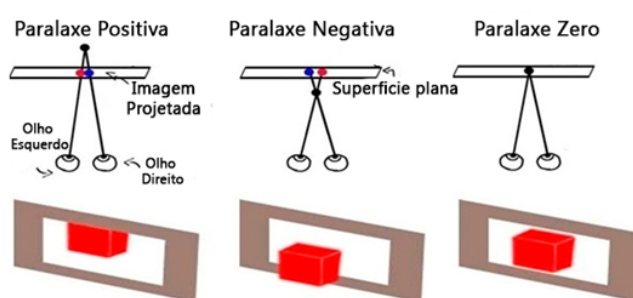


Figura 1: Tipos de paralaxe.

Fonte: SAMPEDRO, 2016.

A primeira união entre essas técnicas veio a público em 1939 com a obra *In Tune with Tomorrow*; um curta metragem em *stop motion* produzida pelo estúdio Loucks and Norling para a empresa automobilística Chrysler (ZONE, 2007).

Logo após, as portas se abriram para a estereoscopia no desenho animado e, na década de 1950, muitos dos grandes estúdios de animação empregaram a técnica, segundo Santos (2014, p.48). Durante os anos 1980 houve significativos avanços tecnológicos que possibilitaram a exploração de modelos tridimensionais por computador e que na década seguinte se consolidaram juntamente com os cinemas IMAX. A partir de então, os próximos anos de desenvolvimentos foram importantes devido aos avanços na precisão de exibição das imagens estereoscópicas nos cinemas; essa nova onda foi inaugurada pelo filme “O Expresso Polar”, de 2003 (PENNINGTON & GIARDINA, 2013).

Atualmente, imagens criadas em ambiente digital tridimensional permitem grande detalhamento e manipulação de texturas, cores, formas, iluminação e demais elementos, dando maior poder de nos aproximarmos dos mundos imaginários.

Grifa-se que este trabalho possui apoio CAPES e FAPESP: processo nº 2014/05844-5, Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de São Paulo. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas nesse material são

de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES.

2 | ESTRUTURA VISUAL DAS ANIMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Para entender como a estereoscopia vem sendo utilizada em conjunto a animação nos dias atuais, foi escolhido como objeto de estudo o filme *Frozen: Uma Aventura Congelante* (Chris Buck & Jennifer Lee, Disney, 2013).

O longa metragem conta a história de duas irmãs; Elsa e Anna. Elsa (irmã mais velha) tem o poder de criar e controlar gelo e neve e após atingir Anna com seus poderes, acidentalmente, na infância, Elsa é aconselhada a se afastar e esconder seus poderes. Tempos depois, seus pais; o rei e a rainha morrem e Elsa é coroada rainha. Durante os festejos Anna se envolve com Hans, um príncipe de um reino distante, e ambos decidem se casar. Elsa fica nervosa e perde o controle de seus poderes, utilizando-os em público e estabelecendo um rigoroso inverno em Arandelle.

Após esse episódio ela foge para uma montanha isolada, onde se liberta e usa seus poderes sem restrições ou medo e constrói um palácio de gelo. Anna sente-se responsável pela fuga de Elsa e parte em busca dela, em seu caminho ela encontra Kristoff; um rapaz que trabalha com comércio de gelo, e Olaf; um boneco de neve vivo, criado por Elsa. Anna encontra sua irmã e descobre que Elsa não sabe como desfazer o inverno que criou em Arandelle.

Elsa, novamente, fica nervosa e desintencionalmente, atinge o coração de Anna com seus poderes. Anna, Kristoff e Olaf descobrem que seu coração está se congelando e que somente um ato de amor verdadeiro pode curá-lo. Anna imagina que Hans a salvaria com um beijo, e rumo de volta para Arandelle em busca do príncipe, então ela descobre que o mesmo não a ama e que somente deseja o reinado de Arandelle. Hans também captura Elsa na montanha e a aprisiona no palácio em Arandelle, mas Elsa foge. Anna, ainda que fraca, também consegue fugir do castelo e nota que Hans está pronto para deferir um golpe de espada em Elsa. Anna se coloca entre a espada de Hans e sua irmã, quando é congelada por completo.

Após um momento seu corpo começa a descongelar devido ao ato de amor para com sua irmã. Elsa então entende que somente com amor dominará seus poderes e retoma seu lugar enquanto rainha de Arandelle.

Sob uma observação geral no filme da Disney, lançado em 2013, as cores, formas e texturas contribuem para um mundo fantástico intrincado à narrativa a qual pertence. Notam-se os cuidados para composição desse mundo em detalhes remetendo a um amplo uso da liberdade trazida pelas imagens 3D digitais. Ressalta-se aqui o uso de cores complementares e contrastantes para compor o visual de todo o filme, o qual transpassa sua essência fantástica onírica (SAMPEDRO, 2016, p. 96).

O filme conta com duas protagonistas; Ana e Elsa, onde se encaixam no estereótipo de heroínas ao apresentarem postura ativa e manterem a proporção

corporal normal quando comparadas às demais personagens. Elsa oscila entre expressões mais sérias e tristes. Suas roupas mudam de acordo com sua evolução ao decorrer da jornada; antes de fugir e se livrar das restrições de seus poderes, sua vestimenta era pouco ousada, com cores opacas e sólidas, a partir de quando se liberta, suas roupas também evidenciam essa transformação, ressaltando tons de verde próximos aos usados constantemente no gelo e diferenciando-se dos os outros personagens. Seus poderes também se destacam, com representações recheadas de brilho, remetendo a magia.



Figura 2A: Elsa antes de sua libertação.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (00:31:36).



Figura 2B: Elsa após sua libertação..

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (00:34:28).

Apesar do estereótipo de heroína ser o mesmo de sua irmã, Anna segue uma vertente quase oposta; a personagem possui características comumente extrovertidas, seus trajes são coloridos e com estampas florais de modo que, mais uma vez, enfatizam a personalidade da personagem. Após Elsa fugir e Anna iniciar sua trajetória em busca da irmã, suas roupas mudam devido ao frio, o cenário está coberto de neve e a vestimenta de Anna concentra tons de magenta, azul e preto, contrastando diretamente com o cenário branco, além de harmonizar com o clima mais pesaroso presente nesse momento da história.

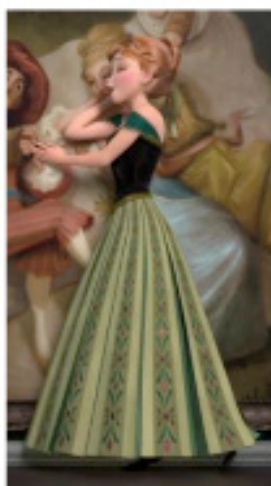


Figura 3A: Roupas de Ana ainda em Arandelle.



Figura 3B: Ana em busca de Elsa.

Os coadjuvantes que mais se destacam na obra são Kistoff e Olaf. O primeiro é um rapaz com visual bastante simples, assemelhando-se ao de um camponês. Já o boneco de neve Olaf, personagem que mais expressa comicidade, mantém suas proporções semelhantes à de um personagem infantil; além dos grandes olhos e pernas pequenas e robustas na idéia de expressar timidez (BLAIR, 1994); fora a aparência física, sua personalidade também esboça traços imaturos e ingênuos, seu aspecto cômico é exaltado pelo grande exagero em sua flexibilidade e plasticidade corporal, podendo até se desconstruir e se remontar.

Voltando-se ao visual dos cenários, Frozen: Uma Aventura Congelante, traz grandes contrastes entre o branco predominante nos cenários de neve e as cores dos personagens, buscando uma aparência tangível e onírica.

A iluminação foi um elemento bem explorado, criando uma atmosfera diferente às cenas com uma variedade de cores, visto que a neve branca predominante daria essa liberdade, segundo a assistente do diretor de arte Lisa Keene (BUCK & LEE, 2013, p. 89). Durante o processo de construção do palácio de gelo, os elementos brilham ao serem concebidos, a iluminação ressalta suas formas e ambos, em harmonia, destacam a performance da personagem.

3 | ANÁLISE DA ESTEREOSCOPIA EM FROZEN: UMA AVENTURA CONGELANTE

A estereoscopia aplicada ao filme foi analisada por meio de uma seleção de seus quadros, considerando dois importantes momentos narrativos e a representação visual relacionada a dramaticidade desses momentos. Após essa seleção, os quadros foram capturados em formato anaglífico e exportados para o *software* Adobe Photoshop CS2, onde foram aferidos os valores das paralaxes dos primeiros e últimos planos em pixels. O modo de aferimento é exemplificado por Santos (2014), como mostrado na figura 3.

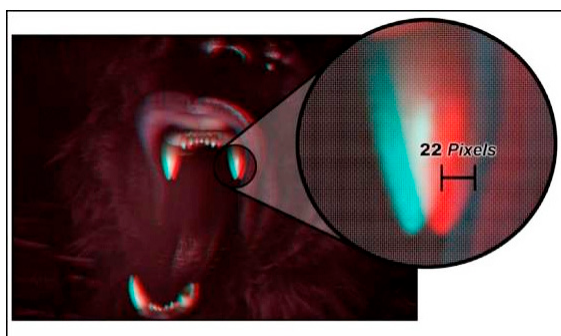


Figura 3: Método de contagem de pixels para aferir a paralaxe presente na imagem.

Fonte: SANTOS, 2014, p.64.

A primeira cena selecionada para análise mostra Elsa na montanha isolada, é um momento em que a personagem usa seus poderes de forma livre. No primeiro quadro capturado da cena (Figura 4), a estereoscopia traz a impressão de se olhar por através de uma janela, pois apresenta todos os elementos na paralaxe positiva (primeiro plano apresenta +4 pixels e último plano +30 pixels). A composição visual enfatiza o rosto da personagem ao deixá-lo mais iluminado.



Figura 4: Elsa em primeiro plano, sobre cenário homogêneo.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (00:31:45).

No próximo há uma elevação no tamanho da paralaxe negativa; Elsa está usando seus poderes, a câmera é colocada em uma posição superior e a neve criada pelas mãos da personagem se dirige da paralaxe positiva até a negativa (Figura 5).



Figura 5: Lufadas de neve emanadas por Elsa.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (00:32:18).

A composição visual direciona a atenção do espectador à neve produzida por

Elsa, enfatizando a beleza do poder da personagem ao exibir pontos brilhantes e formas suaves e arredondadas. Juntamente a paralaxe negativa é trabalhada com um valor de -84 pixels, mesmo que esse seja um rápido momento, o espectador percebe claramente a movimentação dos redemoinhos criados pela neve em paralaxe negativa sem que haja um desconforto visual (SAMPEDRO, 2016, p. 140). Aqui a estereoscopia enfatiza os poderes da personagem e a beleza que esse possui.

Na Figura 6, Elsa dá início à criação de um castelo de gelo, onde a paralaxe de todo o quadro novamente é positiva. A câmera é posicionada superior a personagem, a atenção é totalmente direcionada a personagem e a construção de seu palácio. Percebe-se que além da organização dos elementos da imagem, a iluminação também direciona a atenção ao centro do plano.

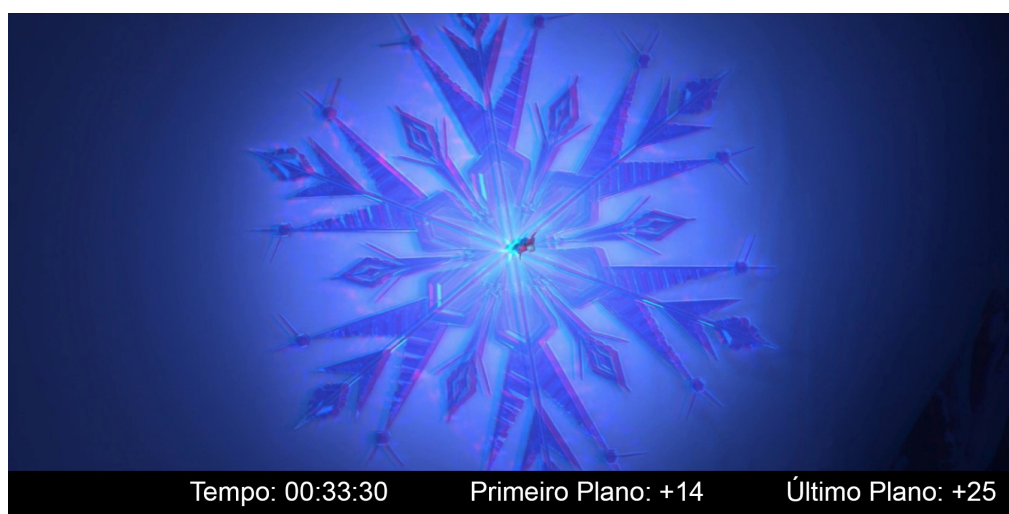


Figura 6: Início da criação mágica do palácio de Elsa.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (00:33:30).

No decorrer dessa cena a personagem modifica sua roupa, também usando de pontos brilhantes e tons de azuis claros, conectando-a a sensação de magia e beleza.

A Figura 7 exhibe o palácio de Elsa finalizado, novamente todo o quadro se encontra em paralaxe positiva, enfatizando a distância do espectador ao observar a imagem e também enfatizando o tamanho da construção.

O âmbito onírico é enfatizado também pela iluminação que reflete tons rosados no gelo do castelo.

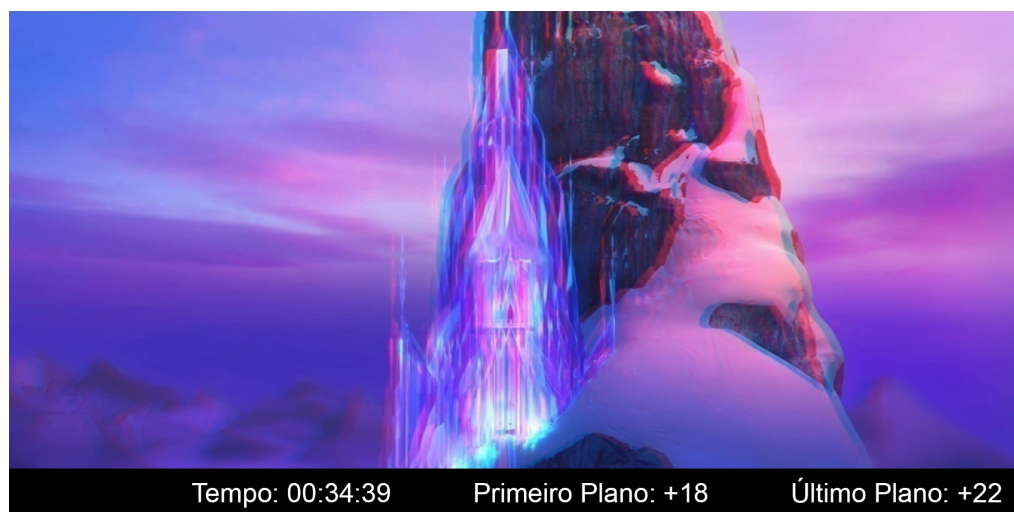


Figura 7: Palácio de Elsa finalizado.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (00:34:39).

A figura 8 trata-se de um dos momentos de maior tensão narrativa e exemplifica o uso da estereoscopia de forma trivial ao passo que não ressalta os elementos em cena. A disposição dos elementos por si só compõe a dramaticidade do momento.



Figura 8: Hans se antecipando para atacar Elsa e Ana interfere.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (01:26:21).

Já no momento em que se segue, representado pelo quadro capturado a 01:27:08 (Figura 9), Elsa abraça o corpo congelado de Anna, enquanto seus amigos observam, o momento exalta a tristeza dos personagens. O cenário e iluminação demonstram um ambiente esbranquiçado pela neve e a estereoscopia serve enquanto ferramenta para ressaltar o sentimento de tristeza. O quadro exibe um plano geral do espaço onde os personagens estão e o ambiente é solitário e tomado pela neve. Apesar de o último plano apresentar +22 pixels, uma névoa deixa o cenário com uma impressão de infinito e a atenção se direciona aos personagens, onde novamente o espectador

tem a impressão de enxergar através de uma janela, apesar de alguns flocos de neve invadirem a paralaxe negativa, como se a neve estivesse para além da tela, no espaço pessoal do espectador (SAMPEDRO, 2016).

Apesar de a estereoscopia ser percebida no decorrer de todo o filme, em poucos momentos ela é usada conjuntamente à narrativa enfatizando-a, muitas vezes essa técnica é relegada apenas a um efeito.



Figura 9: Anna desintencionalmente congelada por Elsa.

Fonte: Quadro capturado do filme “Frozen: Uma Aventura Congelante”, 2013, Chris Buck & Jennifer Lee (01:27:08).

4 | CONCLUSÃO

Nesta obra, o acréscimo da estereoscopia teve distintas utilidades; hora destacando a tensão de determinadas cenas convenientes, hora imergindo o espectador no ambiente e seu contexto, ou apenas contribuindo como efeito visual.

Os ambientes e elementos ganham uma sensação palpável, estimulando uma maior imersão através da combinação das cores e texturas com a estereoscopia. Assim, mais do que assistir ao filme, o espectador o “sente” em três dimensões.

Os cenários fantasiosos do filme foram bem explorados pela técnica, apesar das paralaxes negativas não apresentarem picos muito elevados. Os flocos de neve também contribuíram para enriquecer o uso da estereoscopia na obra em momentos onde eles penetram a paralaxe negativa suavemente, invadindo o espaço pessoal do espectador de modo sutil e, remetendo a qualidades híper-hápticas das imagens estereoscópicas. Porém, é interessante salientar que a técnica apresentou pouco impacto a narrativa, se destacando mais nos elementos secundários e com pequena contribuição em momentos importantes da obra (SAMPEDRO, 2016).

REFERÊNCIAS

CHONG, A. **Animação Digital**. Porto Alegre: Bookman, 2011. 176 p.

GODOY DE SOUZA, H. A Imagem Tridimensional e o Documentário. *Visualidades*, v.3, n.2, p. 110 – 126, 2005. Disponível em <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/VISUAL/article/view/17967/10721> > Acesso em 05 de abril de 2016.

LIPTON, L. **Foundations of the Stereoscopic Cinema, a study in depth**. Nova Iorque: Van Nostrand Reinhold Co., 1982. 325p.

LUCENA JUNIOR, A. **Arte da Animação - Técnica e Estética através da História**. 3 ed. Editora Senac, São Paulo, 2011. 456p.

MENDIBURU, B. **3D movie making**: stereoscopic digital cinema from script to screen. Burlington, MA: Focal Press, 2009. 232p.

PENNINGTON, A.; GIARDINA, C. **Exploring 3D**: The new grammar of stereoscopic filmmaking. Burlington: Focal Press. 2013. 206p.

SAMPEDRO, P.P. Estudos da linguagem em animações estereoscópicas: Análise da Representação Tridimensional nas Narrativas. Dissertação de Mestrado, PPGIS, UFSCar. São Carlos, 2016. Disponível em < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8264> > Acesso em 02 de janeiro de 2019.

SANTOS, T. **Animação Estereoscópica**: Relações Entre a Tecnologia Audiovisual e a Percepção da Profundidade. 137 f. Dissertação (Mestrado em Imagem e Som). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOLOMON, C. **The Art of Frozen**. São Francisco: Chronicle books USA, 2013. 160 p.

WILLIAMS, R. **The Animator's Survival Kit**. New York: Faber & Faber, 2001. 392 p.

ZONE, R. **Stereoscopic cinema and the origins of 3-D film, 1838–1952**. Kentucky: The University Press of Kentucky, 2007. 220p.

UMA NARRATIVA PROCEDURAL DENTRO DO UNIVERSO FICCIONAL DA DC COMICS

Leonardo Antonio de Andrade

Universidade Federal de São Carlos – Programa
de Pós-Graduação em Imagem e Som –
Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos – SP

Felipe Contartesi

Universidade Federal de São Carlos – Programa
de Pós-Graduação em Imagem e Som –
Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos – SP

Antonio Henrique Garcia Vieira

Universidade Federal de São Carlos – Programa
de Pós-Graduação em Imagem e Som –
Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos – SP

Carolina Lourenço Reimberg de Andrade

Universidade Federal de São Carlos – Programa
de Pós-Graduação em Imagem e Som –
Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos – SP

Paula Poiet Sampedro

Universidade Federal de São Carlos – Programa
de Pós-Graduação em Imagem e Som –
Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos – SP

Danilo César Granatto

Universidade Federal de São Carlos – Programa
de Pós-Graduação em Imagem e Som –
Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos – SP

RESUMO: Com o advento das mídias digitais, a proceduralidade se estabeleceu como um paradigma a ser alcançado para a construção de narrativas interativas. Este trabalho objetiva o mapeamento do universo ficcional da *DC Comics* da década de 1980, presente nos quadrinhos e nos livros de RPG da editora Mayfair Games. Após o mapeamento e com base no trabalho de Proop, criou-se um conjunto de parâmetros para a composição de uma função procedural para a definição de narrativas dentro do universo citado. Tal função procedural foi utilizada para criar uma narrativa, e os resultados de tal experimento estão descritos no artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa; Narrativa Procedural; Universo DC.

INTRODUÇÃO

A narrativa é um fator importante no desenvolvimento da sociedade humana. Ela surgiu nos primórdios da humanidade e possibilita a transmissão de conhecimento, informações, valores e cultura. Durante toda sua história o ser humano procurou uma maneira de visualizar e dar vida à sua imaginação, vê-la acontecendo, seja pela forma de pinturas, esculturas ou literatura. O desejo humano de representar e interpretar sua própria percepção,

sua visão do mundo, impulsionou a arte durante séculos.

Para entender as vastas narrativas e as estruturas que elas podem assumir é preciso lembrar que diversas são as narrativas que fazem parte da nossa cultura. Barthes (1971) cita que a narrativa está presente, por exemplo, “no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, [...]”. A narrativa é, portanto, parte integrada da cultura humana, as duas caminham juntas e se desenvolvem mutuamente.

Durante muito tempo, os folcloristas se defrontaram com o fato da semelhança entre os esquemas narrativos dos povos mais diversos, entre os quais dificilmente se encontrariam vestígios de contato.

A Morfologia do Conto Maravilhoso (1928) obra do folclorista russo V.L. Propp constituiu uma busca do autor em analisar os contos de fadas russos de ponto de vista estrutural. Propp (2006, p. 25) realizou seu estudo com base em um corpus composto de 100 narrativas: os contos 50-151 da coletânea Contos de fadas russos (1855-1863) publicada por Aleksandr Afanássiev (1826-1871) em 8 volumes com um total de 600 contos. Dando desenvolvimento ao trabalho de outros autores como Afanássiev, Wunt, Volkov, Aarne, Vesseolóvski e J. Bédier, Propp explorou os motivos dos enredos analisados e definiu funções e suas relações para a construção linear narrativa.

Por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação. As principais conclusões às quais chegou sobre as funções foram as seguintes:

- as funções dos personagens são os elementos fundamentais do conto maravilhoso;
- há funções 31, que não aparecem necessariamente em todos os contos;
- a ordem das funções é fixa;
- do ponto de vista de sua construção, os contos seguem um mesmo modelo.

Em *Hamlet no Holodeck*, Janet Murray (2003) apresenta os quatro aspectos que, segundo ela, definem o meio digital. São eles, o aspecto (1) participativo, que se refere à possibilidade de interação com o usuário, o (2) espacial, que se relaciona ao caráter “navegável” do conteúdo numérico, o (3) enciclopédico, que trata da capacidade praticamente ilimitada de armazenagem e acesso à informação no meio digital e o (4) aspecto procedural, que é a capacidade do meio numérico de executar instruções de maneira autônoma.

Janet mostra que este quarto aspecto – a proceduralidade – seria a principal característica das mídias digitais, distinguindo-as fundamentalmente dos demais meios:

“O elemento mais importante que o novo meio acrescenta ao nosso repertório de capacidades de representação é sua natureza [procedural], sua habilidade de capturar experiências como sistemas de ações inter-relacionadas.”

A proposta desse artigo é a de resgatar as estruturas narrativas presentes no trabalho de Proop, e aplicá-las de acordo com as narrativas presentes em determinado universo ficcional, tornando-as estruturas mais específicas e com subdivisões das funções. Tal procedimento tem por objetivo criar um algoritmo que possa criar uma narrativa factível no universo ficcional escolhido.

O universo escolhido para este trabalho é o universo da *DC Comics* (<<http://www.dccomics.com/>>), mais especificamente o universo cânone publicado pela editora entre 1986 e 1989. Como base de dados relativa a eventos, personagens, locais e tecnologias dentro do universo ficcional, foram utilizados livros de RPG da Editora *Mayfair Games*, cuja lista consta da bibliografia do presente trabalho.

A estrutura escolhida como base para a proposta narrativa descrita, foi baseada no mapeamento de narrativas dentro do universo dos super-heróis, elaborado por Neto *et al* (1996), aliado a base de dados publicada pela *Mayfair Games*. O embasamento para criação da estrutura procedural, tem escopo teórico seguindo similaridades com as funções definidas por Propp em *A Morfologia do Conto Maravilhoso*.

WORLDNESS

O interessante para esse estudo em resgatar o trabalho de Proop é poder usar essa estrutura mais específica das subdivisões das funções, digamos que faremos uma narrativa procedural dentro do universo de super-heróis da *DC Comics*, uma macro estrutura com subdivisões, com a qual podemos construir uma narrativa mais específica para cada tema, levando em conta o que Proop define como enredos em contraste com as funções narrativas. Para isso será preciso mapear o universo ficcional escolhido.

Lisbeth Klastrop e Susana Tosca (2004), são conhecidas pelas suas pesquisas sobre mundos transmidiáticos, propõem essa classificação para definir o que tonar um mundo ficcional um mundo factível para os seus interatores o que chamou de *worldness*, composto por três aspectos.

O **mythos** classifica o estabelecimento de conflitos e batalhas do mundo, bem como a apresentação dos personagens típicos. Neste item também estão inclusas lendas acerca de objetos e criaturas características apenas daquele universo – pode-se dizer que o “mythos” é a história por trás de todas as histórias. Um conhecimento necessário para que se consiga interagir com ou interpretar os acontecimentos posteriores.

O **topos** classifica o estabelecimento do mundo em um período histórico específico, seus povos e seus costumes e detalhes do espaço e da geografia, como um mundo futurista e tecnológico ambientado em um planeta desértico; um mundo medieval com elementos de fantasia com uma natureza selvagem habitado por bestas furiosas; ou

um mundo criminoso escondido no submundo dentro de um enorme ambiente urbano diatópico onde as pessoas usam armas laser, etc.

O **ethos** classifica as éticas e morais do mundo. Como o bem e o mal se comportam, por exemplo, e que tipo de comportamento pode ser aceito como característico desse universo ou não.

O *mythos* e o *ethos* vão ajudar a reconhecer as funções que são recorrentes do enredo enquanto o *topos* vai definir os personagens e lugares e esse precisa ser mapeado pontualmente, gerando um banco de dados com os principais personagens e lugares e posteriormente atribuindo a esfera de ação dos personagens e lugares.

Com os principais lugares, personagens e histórias do enredo mapeado podem ser montadas as subdivisões das funções.

O **WORLDNESS** DO UNIVERSO DA DC COMICS ENTRE 1986 E 1989

O universo ficcional da DC Comics teve início de 1939, quando seu *topos* complementa nossa realidade com a primeira cidade ficcional, Metrópolis (Revista Action Comics #16, 1939), e o primeiro planeta externo a Terra e habitado, Krypton (Revista Kal-El #1, verão de 1939), ambos ligados a histórias em quadrinhos do Super-Homem. Na década de 1940 surgiram dezenas de novas cidades ficcionais, como Gotham City e Keystone City – ligadas aos heróis Batman e Flash, sendo inicialmente localizadas em território norte americano.

Na década de 1950 as cidades ficcionais começaram a surgir fora do território norte americano, como a Cidade Gorila (Revista The Flash #106, maio de 1959), localizada em algum ponto secreto nas florestas do Congo, lar do vilão Gorila Grodd. Fora do planeta Terra, muitos outros planetas também surgiram na década de 1960, como o Planeta Oa (Revista Green Lantern vol 2 #1, agosto de 1960), centro do universo e habitado pelos seres conhecidos como os Guardiões de Oa, mestres dos Lanternas Verdes,

Para aumentar a complexidade deste cenário, o conceito de múltiplas dimensões paralelas surge na década de 1960 na história *Flash of Two Worlds* (Revista The Flash #123, setembro de 1961) onde Flash (Barry Allen) encontra o seu antecessor dos anos 40, Jay Garrick (conhecido no Brasil como Joel Ciclone). As terras paralelas existiam no mesmo espaço e ao mesmo tempo (espaçotempo), sendo separadas apenas pelas diferentes vibrações moleculares.

A solução das múltiplas dimensões paralelas adequou os heróis surgidos na década de 1930 e 1940 (Era de Ouro), que de certa forma envelheceram com o passar do tempo, e foram relançados na década de 1950 atualizados (Era de Prata). Dentro do Universo DC, a Terra 1 seria lar dos heróis da Era de Prata, os heróis da Era de Ouro que envelheceram habitariam a Terra 2, além de outras realidades como a Terra 3, Terra Prime e Terra S. A pluralidade dimensional começou a causar muitas confusões nos leitores, o que acarretou em um evento conhecido como Crise nas Infinitas Terras.

O evento foi publicado como uma série de histórias em quadrinhos em doze edições em 1986. Caracterizou-se como uma saga épica no universo fictício da DC Comics e atingiu os mais importantes personagens publicados por ela. A obra foi roteirizada por Marv Wolfman e desenhada por George Perez. O título da série foi inspirada em histórias de *crossovers* anteriores envolvendo as Terras Paralelas do Multiverso, tais como a “Crise na Terra Dois” e “Crise na Terra Três”.

No contexto da ambientação em que se insere, a história teve fundamental importância para a editora, pois teria eliminado o conceito de Multiverso, que se baseava em criar Terras Paralelas com heróis diferentes ou versões alternativas dos heróis famosos da editora. Os eventos repercutiram simultaneamente em todas as revistas de super-heróis da editora da época. Esse tipo de evento foi repetido pela DC em outras oportunidades posteriores, como na série Lendas e na saga Milênio.

Entre os anos de 1986 e 1990, a editora de RPG *Mayfair Games*, compilou o *topos* o *ethos* e o *mythos* do universo DC pós-Crise em uma série de livros, que consta da bibliografia deste artigo. Esses livros estavam vinculados a um sistema de regras desenvolvido pela editora visando o universo de super-heróis, o que parametrizou os poderes, raças alienígenas, seres mágicos e tecnologias presentes no cenário. Dois livros que se destacam são listados a seguir:

- **The Atlas of the DC Universe** (KUPPERBERG, 1990): apresenta um guia completo para as organizações e os locais que compõem o universo da DC Comics. O Atlas fornece mapas e histórico das cidades dos Estados Unidos, os países da Terra, planetas, e as dimensões que compõem o multiverso, sendo de fundamental importância para delimitar o *topos* desse universo;
- **Who's Who in the DC Universe** (WEBSTER, 1992a) (WEBSTER, 1992b) (NYSTUL *et al.*, 1992): em três volumes, apresenta um guia completo para os personagens, raças alienígenas e tecnologias do universo da DC Comics, sendo fundamental para o mapeamento do *ethos* e parte dos *mythos* desse universo.

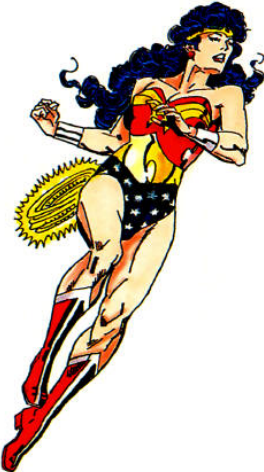
Além dos livros citados, é importante ressaltar que livros específicos de grupos (como Liga da Justiça, Novos Titãs e Esquadrão Suicida) e de organizações (como a HIVE), foram importantes no mapeamento do *worldness* do cenário analisado.

CRIAÇÃO DA ESTRUTURA PROCEDURAL

Partindo de um levantamento sistemático dos materiais da *Mayfair Games* foi criado um banco de dados com os principais lugares e personagens do universo da DC do período escolhido, fazendo a composição dos *topos*.

O critério de escolha dos personagens mais relevantes foi baseado no material disponível criado pela *Mayfair Games*, apesar dos livros conterem um grande volume de material referente à muitos personagens e lugares do universo da DC, tínhamos

acesso a cartas criadas pela própria empresa, presentes no material que acompanhava o livro básico da segunda edição. Essas cartas descrevem de maneira rápida alguns dos personagens mais icônicos desse universo como na Figura 1, trazendo as definições mecânicas de cada personagem necessárias para um jogo de RPG. Com os personagens definidos os livros ficaram como material de apoio trazendo elementos narrativos e mecânicos para o aprofundamento de informações quando necessário.



WONDER WOMAN™

DEX:	13	STR:	16	BODY:	13
INT:	9	WILL:	12	MIND:	10
INFL:	10	AURA:	9	SPIRIT:	10
INITIATIVE:	36	HERO POINTS:	150		

- **Powers:** Directional Hearing: 4, Flight: 14, Running: 7, Swimming: 6, Telescopic Vision: 3
- **Skills:** Acrobatics: 11, Animal Handling: 8, Charisma (Persuasion): 12, Martial Artist: 12, Military Science (Tracking): 10, Weaponry: 13
- **Advantages:** Area Knowledge (Themyscira™); Attractive; Connections: Gods of Olympus (Low), Justice League Europe™ (High), Superman™ (High), Themyscira (High), United Nations (Low), U.S. Army (Low); Iron Nerves; Lightning Reflexes; Scholar (ancient Greek and Themysciran languages, Greek mythology)
- **Drawbacks:** Public Identity; Miscellaneous: Diana does not fully comprehend the world outside Themyscira; Diana's RV against Physical Killing Combat is 4 unless she has augmented it with her Martial Artist Skill.
- **Equipment:** Lasso of Truth™ [STR: 15, BODY: 35, Animal Control: 15, Control: 15] Lasso's length is 4 APs. Limitations: Animal Control may only be used to ward off beasts, Control only allows Wonder Woman to force a lassoed target to tell the truth or sleep. (see *Background/Roster Book* for more Equipment)
- **Alter Ego:** Princess Diana™ of Themyscira
- **Motivation:** Upholding the Good
- **Wealth:** 5

™ & © DC Comics Inc. 1989

Figura 1: Mulher Maravilha.

Fonte: <<http://new-wonder-woman.blogspot.com.br>>

A definição dos personagens pela utilização das cartas direcionou também as escolhas dos lugares de relevância, foram escolhidas as áreas descritas nos livros relativas apenas a esses personagens de forma a criar uma coerência narrativa.

Outra definição importante que foi feita a partir do uso das cartas foi à escolha das possíveis situações iniciais que serão vistas mais a frente, selecionamos para os jogadores interpretarem como seus personagens de jogo apenas aqueles que compunham equipes de heróis ou anti-heróis, pensando novamente nas questões de coerência narrativa de modo que ao gerar a narrativa os personagens jogadores fizessem parte da mesma equipe.

A partir da contribuição das estruturas propostas por Neto (1996) foi possível definir características importantes para a composição do *mythos* e do *ethos* do universo ficcional escolhido, o autor propôs alguns dos principais tipos de enredos apresentado pela DC em relação as suas histórias e os elementos constituintes de cada um desses enredos analisados, são eles os seguintes:

Guerras Secretas	Os personagens estão combatendo um inimigo ou uma situação que a maioria da população desconhece a existência, ou não compreende. Eles operam a margem da lei podendo ser perseguidos pela polícia. Os personagens não podem esperar por nenhum reconhecimento ou recompensa. Neste tipo de campanha os personagens alternam as condições de caça e de caçadores.
Vigilantes	Neste gênero os personagens estão juntos para combater uma força opositora, realizando salvamentos e resgates.
Emergência/Busca	Os personagens formam uma equipe que é agrupada às pressas para enfrentar um inimigo comum, ou solucionar alguma emergência. Eles têm que lidar com as dificuldades de sua missão e contra suas próprias diferenças pessoais.
Equipe de Ataque	Os personagens formam uma unidade de elite a serviço de terceiros (podem ser agentes do governo ou mercenários), suas missões são contra alvos específicos. Os personagens não tem muita liberdade de ação, sua função básica é entrar-bater-sair.
Resistência	Os personagens estão em um local dominado por alguma força tirânica, eles usam suas habilidades para tentar depor o governo, que por sua vez tenta exterminá-los. A população pode apoiá-los ou não, pense no seu grupo como sendo super-guerrilheiros (como a resistência francesa da 2ª guerra mundial).
Exploradores	Existe uma região a ser desbravada, por obrigação ou devido a algum tipo de naufrágio, esta é a missão dos personagens. Cada aventura apresenta um cenário, e os personagens são viajantes sendo recebidos às vezes com amizade outras com desconfiança e ódio. Cada mudança de cenário implica em uma situação completamente nova.

Tabela 1- Enredos

Fonte: (NETO et al., 1996)

Tendo o *worldness* definido e catalogado em forma de banco de dados, for possível estruturar as funções de Proop de modo a enquadrar as funções ao universo proposto, algumas funções mais genéricas como **I: marca** (experiência), **J: vitória**, **K: reparação do dano** foram mantidas na sua forma original, já outras funções foram adaptadas para refletir nosso objetivo, como por exemplo, Situação inicial (α): (α^1 Liga da Justiça § ^(A,B) § ^(topos), α^2 Titãs § ^(A,B) § ^(topos), α^3 Esquadrão Suicida § ^(A,B) § ^(topos)).

A seguir as funções geradas para o projeto:

Ex: Enredo/ Tema: Super-heróis da DC Comics

Situação inicial (α)

α^1 Liga da Justiça § ^(A,B) § ^(topos)

α^2 Titãs § ^(A,B) § ^(topos)

α^3 Esquadrão Suicida § ^(A,B) § ^(topos)

A: *dano / carência*

A¹ Guerras Secretas § (D1,D3,D4,D8,D9,H1,H2) § (↑²,↑³)

A² Vigilantes § (D2,D3,D4,D5,D7,D9) § (↑¹)

A³ Emergência/Busca § (D3,D6,D7,D9,H2) § (↑¹,↑²,↑³)

A⁴ Equipe de Ataque § (D2,D4,D6) § (↑¹,↑²,↑³)

A⁵ Resistência § (D1,D3,D6,D8,H1,H2) § (↑¹,↑²,↑³)

A⁶ Exploradores § (D1,D3,D4,D7,H2) § (↑²,↑³)

B: *mediação, momento de conexão* (Mentor) § (topos)

C: *início da reação* (início do jogo)

↑: *partida do herói* § (topos)

↑¹ Terra

↑² Galáctico

↑³ Extra planar

D: *prova* (doador submete herói à prova)

D¹ Procurado § (H1)

D² Obedeçam às ordens

D³ Investigação § (F1,F2,F3,F4,F5,F6)

D⁴ Código de honra § (F7,F8,F9)

D⁵ Inimigo Oculto § (H2)

D⁶ Conflitos internos

D⁷ Correndo contra o tempo

D⁸ Inimigo dos meus inimigos

D⁹ Identidades secretas

E: *reação* (desenvolvimento narrativo)

F: *transmissão de objeto/ objetivo*

F¹ Unir pistas para identificar força opositora § (H1,H2)

F² Inibir ação terrorista

F³ Unir pistas para identificar plano § (H1,H2)

F⁴ Unir objetos para solucionar problema

F⁵ Encontrar personagem perdido

F⁶ Encontrar objeto perdido

F⁷ Juramento de Vingança

F⁸ Código de Conduta

F⁹ Juramento de Valor

H: *luta contra malfeitor*

H¹ Oposição superior § (topos)

H² Arquivilão § (topos)

I: *marca* (experiência)

J: *vitória*

K: *reparação do dano*

Opcional

↓: *regresso*

Pr: *perseguição*

M: *tarefa difícil*

W: *recompensa*

É importante demarcar a §: *conexões* (ação que interliga duas outras funções), que ligam cada função para manter a coerência da linha narrativa, algumas sub-funções podem excluir ou possibilitar outras funções e subdivisões na sua sequencia. Com todas as sub-funções e conexões definidas é possível então gerar uma linha narrativa procedural para ser seguida como narrativa dentro do universo analisado.

Proop apresenta modelos de textos que apresentam narrativas simultâneas ou encadeadas, mas esse tipo de modelo não foi utilizado nessa proposta inicial. O primeiro ato funciona de forma mais introdutória na narrativa proposta, explicando a situação inicial para os personagens e colocando um mentor ou mediador para orientar o objetivo que foi gerado proceduralmente para o jogo, a narrativa começa a se desenrolar de fato no segundo ato onde os jogadores enfrentarão os desafios e irão concluir ou não os objetivos propostos.

As etapas e funções que estariam dentro do terceiro ato foram deixadas dentro de uma etapa opcional nessa proposta.

APLICAÇÃO DA ESTRUTURA PROPOSTA

Para aplicar o modelo proposto, utilizaram-se tabelas montadas a partir do mapeamento anteriormente descrito. Tais tabelas apresentavam resultados para rolagem de dados de N faces, onde o resultado apresentado de forma aleatória seria utilizado para compor a narrativa usando a base estrutural já delimitada. Possíveis incongruências/incoerências frente ao *worldness* foram eliminadas em aplicações prévias para melhor delimitação da proposta.

A primeira rolagem teve relação com a escolha do subgênero da narrativa, dado pela Tabela 1 e pela função A da estrutura proposta baseada em Propp. Tendo seis enredos possíveis, foi rolado um dado de 6 faces, para essa escolha, sendo obtido um 5, que culminou na escolha do enredo **Resistência**. A Tabela 2 mostra os enredos e suas 12 possíveis características, ressaltando que posteriormente cada característica

foi escolhida com jogadas subsequentes de dados.

Enredos A- Guerras Secretas – 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12 (galáctico/extraplanar) B- Vigilantes – 4, 5, 6, 8, 10,12 (terra) C- Emergência/ Busca – 2, 5, 9, 10, 12 (terra/galáctico/extraplanar) D- Equipe de Ataque – 4, 6, 9 (terra/ galáctico/extraplanar) E- Resistência – 1, 2, 3, 5, 9, 11 (terra/ galáctico/extraplanar) F- Exploradores – 2, 3, 5, 6, 10 (galáctico/extraplanar)
Características 1- Oposição Superior – Governo, sociedade secreta, ligas opositoras, forças intergalácticos, forças mágicas. 2- Arquivilão – Darkseid, Brainiac, Lex Luthor, Ras Al Ghul, Despero, Gorila Grood, Manga Khan, Mestre do Oceano, Sinestro, Vandal Savage, Ares, The Brain, Coringa, Blackfire, Starro, Deathstroke, Adão Negro. 3-Procurados – Ligado à oposição superior. 4-Obedeçam às Ordens – Ligado à oposição superior. 5-Investigação - Unir pistas para identificar força opositora; Inibir ação terrorista; Unir pistas para identificar plano; Unir objetos para solucionar problema; Encontrar personagem perdido; Encontrar objeto perdido. 6-Código de Honra – Juramento de Vingança, Código de Conduta, Juramento de Valor. 7-Mentor – Batman, Guardiões de Ao, Sandman, Ajax, Spectro. 8-Inimigo Oculto – Ligado ao Vilão. 9-Conflitos Internos – Ligado aos personagens. 10-Correndo Contra o Tempo – Tempo restrito para executar a missão. 11-Inimigos dos meus Inimigos – Ligado a antagonista. 12-Identities Secretas – Anula cartas de personagens com identidade pública.

Tabela 1- Enredos e suas Características

Para a escolha dos protagonistas da narrativa, utilizou-se o conjunto de cartas apresentado anteriormente no material da segunda edição do RPG DC Heroes da *Mayfair Games*, sendo escolhidos os seguintes heróis: Aquaman, Canário Negro, Flash, Gelo e Mulher Maravilha.

Após as rolagens feitas para as características do enredo, a narrativa proposta foi elaborada, e está detalhada na Tabela 3.

Enredo: Resistência
Características: Oposição Superior: Colmeia (HIVE) Arquivilão: Mestre do Oceano Procurados: Colmeia Investigação: Encontrar objeto perdido Conflitos Internos: Canário e Gelo Inimigos dos meus Inimigos: Aquaman

Tabela 3- Enredo e suas Características na Narrativa Gerada Proceduralmente

Através do mapeamento do *topos* do Universo DC, foi criada uma tabela que contém probabilidades de ocorrência na narrativa procedural. Tal tabela está disponível no arquivo <http://200.136.243.12/emergingnarratives/narrative_generation.mp4>,

onde as porcentagens, definidas de 1 a 56% foram definidas a partir da rolagem de dois dados, sendo o primeiro de seis lados para dezena e o segundo de dez lados para unidade, de forma a atingir os 56%. Os resultados encontrados foram os valores 2 e 1, respectivamente, que resultou no valor 21, que indicou a narrativa ocorrer na América do Sul, mais especificamente na Argentina.

O vídeo em que as rolagens são realizadas para a escolha do enredo e suas características, o *topos* e os personagens da narrativa, está disponível em <http://200.136.243.12/emergingnarratives/narrative_generation.mp4>.

A partir de então, rolou-se uma narrativa aplicada em um jogo de RPG com os alunos da disciplina Narrativas Interativas Virtuais, ligada ao Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Os relatos da atividade foram gerados após a atividade lúdica pelos jogadores, e estão disponíveis nos seguintes arquivos:

- <http://200.136.243.12/emergingnarratives/Aquaman__Report.pdf>
- <http://200.136.243.12/emergingnarratives/Ice__Report.pdf>
- <http://200.136.243.12/emergingnarratives/Wonder_Woman__Report.pdf>

CONCLUSÃO

Esse é um modelo inicial que ainda não usa o poder procedural do meio digital, apesar de ser totalmente implementável. Dentro da aplicação da narrativa gerada como jogo de RPG, se mostrou necessário que o narrador do jogo preenchesse varias lacunas narrativas, mas essa proposta pode indicar um caminho para construções mais complexas e que aproveitem mais as capacidades computacionais, partindo das estruturas narrativas analisadas e consolidadas pelos autores referenciados. Sobre a geração de narrativa procedurais e sua qualidade, temos a seguinte citação:

“Geração de Narrativa Procedural refere-se ao processo de criação dinâmica de histórias sem, ou de maneira reduzida, a necessidade de um autor humano. O sistema ideal almejaria prover um conjunto infinito de narrativas interessantes e diversas sem custo para o usuário do sistema. O desenvolvimento de sistemas como o citado, entretanto, tende a ser complexo e custoso, e muitas vezes levam a narrativas que são simples e de baixa qualidade.”

(KYBARTAS & VERBRUGEE, 2014)

Foi possível analisar a boa correlação das características do enredo dentro da aplicação realizada, sua coesão com o *worldness* do Universo da DC Comics e perceber como as estruturas se encaixaram de forma muito complementar. O *worldness* serviu para construir o banco de dados da proposta, o *mythos* e *ethos* ajudam a mapear as funções e o *topos* funciona como um banco de dados com informação relativa aos lugares e personagens para serem colocados dentro das funções enquanto a estrutura narrativa criou o a linha a ser seguida pela história. Dessa forma foi criada

uma macro estrutura narrativa procedural com base no universo ficcional escolhido, capaz de gerar uma narrativa rica em inter-relação e com alto valor de reusabilidade.

Tal proposta pode ser aplicada a outros universos ficcionais, desde que seja realizado um mapeamento de *worldness* além dos enredos possíveis dentro da ambientação escolhida, podendo ser gerada a narrativa através de uma mecânica procedural que pode ser implementada computacionalmente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Análise estrutural da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1971.

HARRIGAN, P.; WARDRIP-FRUIIN, N. Third Person: Authoring and Exploring Vast Narratives. The MIT Press. Cambridge/Londres, 2009.

KLASTRUP, L.; TOSCA, S. Transmedial worlds: Rethinking cyberworld design. Proceedings of the International Conference on Cyberworlds, 2004. Los Amitos: IEEE Computer Society, 2004.

KYBARTAS, B.; VERBRUGEE, C. Integrating Formal Qualitative Analysis Techniques within a Procedural Narrative Generation System. Interactive Narrative Technologies 6 Workshop, Boston, 2014. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/265420311>>.

MURRAY, Janet. Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace. Massachusetts: MIT Press, 1997

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Bibliografia dos Livros da Mayfair Games para o universo da DC Heroes

Primeira Edição

ACRES, Mark. DC Heroes Dream Machine, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-75-5.

ACRES, Mark. DC Heroes King for All Time, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-72-0.

ACRES, Mark. DC Heroes Knight to Planet 3, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-70-4.

ACRES, Mark. DC Heroes Lines of Death, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-61-5.

ACRES, Mark. DC Heroes The Doomsday Program, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771- 48-8.

ARCHITECTS, the Adventure. DC Heroes Legion of Super-Heroes Volume II: The World Book, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-57-7.

BARKER, Jack A. A Gamer's Guide to DC Heroes, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN COSTELLO, Matthew J. DC Heroes Hex Escort to Hell, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-49-6.

COSTELLO, Matthew J. DC Heroes Wheel of Destruction, 1985, Mayfair Games Inc.

CROW, Stephen R. DC Heroes Operation: Atlantis, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771- 96-9.

CROW, Steve; FRANKS, Doug. DC Heroes The Belle Reve Sourcebook, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-93-3.

CROW, Steve; MORTIKA, Chris. DC Heroes Pawn of Time, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-69-0.

CROW, Steve; MORTIKA, Chris. DC Heroes The Superman Sourcebook, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-82-8.

DC Heroes Role Playing Game, 1985, Mayfair Games Inc. ISBN 0-425-06633-9.

DENNING, Troy. DC Heroes Four Horsemen of Apokolips, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-47-X.

DENNING, Troy. DC Heroes H.I.V.E., 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-26-7.

DENNING, Troy. DC Heroes Hardware Handbook, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-12771-81-X.

EPPERSON, Jerry; PATTERSON, Craig. DC Heroes Siege, 1985, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-30-5.

GORDEN, Greg. DC Heroes All That Glitters, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-64-X.

GORDEN, Greg; MANILOFF, Lee. DC Heroes Project Prometheus, 1985, Mayfair Games Inc. ISBN 0-91771-45-3.

GREENBERG, Dan. DC Heroes Countdown Armageddon, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-48-8.

GREENBERG, Dan. DC Heroes Strangers in Paradise, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-90-9.

GREENBERG, Dan. DC Heroes Watchmen, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-73-9.

HUMPHREY, Bruce. DC Heroes Fire and Ice, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-59-3.

HUMPHREY, Bruce. DC Heroes Rigged Results, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-77-1.

HUNT, Walter. DC Heroes Night in Gotham, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-68-2.

JENKINS, Scott. DC Heroes City of Fear, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-91-7.

JENKINS, Scott. DC Heroes Don't Ask, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-60-7.

KUPPERBERG, Paul; WINNINGER, Ray. DC Heroes Moonshot, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-89-5.

LEVITZ, Paul; CROW, Steve. DC Heroes Legion of Super-Heroes Volume I, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-63-1.

MARTIN, David. DC Heroes Mad Rook's Gambit, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-71-2.

O'HARE, Jeff. DC Heroes Blitzkrieg, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-89-5.

O'HARE, Jeff. DC Heroes Blood Feud, 1985, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-56-9.

O'HARE, Jeff. DC Heroes King of Crime, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-58-5.

PERRIN, Steve. DC Heroes An Element of Danger, 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-68- 2.

SCHICK, Lawrence. DC Heroes Eternity, Inc., 1986, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-63-1.

SLOBINS, Jon. A Little Less Super, 1988, Mayfair Games Inc.

STACKPOLE, Mike. DC Heroes Batman, 1986, Mayfair Games Inc.

WINNINGER, Ray. DC Heroes Lights Camera Kobra, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771- 79-8.

WINNINGER, Ray. DC Heroes The Green Latern Corps, 1988, Mayfair Games Inc. ISBN 0- 912771- 83-6.

WINNINGER, Ray. DC Heroes Watchmen Taking on the Trash, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-84-4.

WINNINGER, Ray. DC Heroes When a Stranger Calls, 1987, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771- 62- 3.

Segunda Edição

BIERBAUM, Tom and Mary. DC Heroes 2995: The Legion of Super-Heroes Sourcebook, 1992, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-64-3.

COOK, Thomas R. DC Heroes Deadly Fusion, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-14-7.

GREENBERG, Dan. DC heroes War of The Gods, 1989, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-76-3.

GREENBERG, Daniel. DC Heroes Magic, 1992, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-21-X.

KUPPERBERG, Paul. DC Heroes The Atlas of the DC Universe, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0- 923763-19-8.

MAYKRANIZ, Scott Paul. DC Heroes The Apokolips Sourcebook, 1989, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-00-7.

MAYKRANTZ, Scott Paul. DC Heroes The Law of Darkness, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0- 923763-15-5.

MOE, Michael; Hale, Beverly. DC Heroes World in the Balance, 1992, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923963-45-7.

NYSTUL, Bryan; WINNINGER, Ray; TABB, Doug; NYSTUL, Mike. DC Heroes Who's Who #3, 1993, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-77-5.

STACKPOLE, Mike. DC Heroes Batman Sourcebook, 1989, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763- 03-1.

STERN, Roger. DC Heroes Superman – The Man of Steel Sourcebook, 1992, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-38-4.

TERRA, John J. DC Heroes the New Titans, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-16-3.

TERRA, John J.; PECSENYICKI, Joe; FRANKS, Douglas; TRACY, William. DC Heroes In Hot Pursuit, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-16-3.

WEBSTER, Andrew. DC Heroes Who's Who #2, 1992, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-50-3.

WEBSTER, Andrew; GOETZ, Ann; WINNINGER, Ray. DC Heroes Who's Who #1, 1992, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-49-X.

WINNINGER, Ray. DC Heroes Justice League Sourcebook, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0-912771-94-1.

WINNINGER, Ray. DC Heroes Swamp Thing, 1991, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-28-7.

WINNINGER, Ray. DC Heroes The Otherwhere Quest, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-13-9.

WINNINGER, Ray. DC Heroes The Watchmen Sourcebook, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-20-1.

WINNINGER, Ray. DC Heroes The World At War, 1991, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-37-6

WINNINGER, Ray; BARKER, Jack. DC Heroes Come on Down, 1990, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-12-0.

Terceira Edição

NOVICK, Jerry A. DC Heroes DC Technical Manual, 1993, Mayfair Games Inc. ISBN 0-923763-82-1.

WINNINGER, Ray. DC Heroes Role-Playing Game, 1993, Mayfair Games Inc. ISBN 1-56905-000-7.

FINAL FANTASY XV: A NOVA APOSTA MULTIPLATAFORMA DA FRANQUIA

Maria Tereza Batista Borges

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia,
Comunicação e Educação UFU
Uberlândia - MG

Mirna TONUS

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia,
Comunicação e Educação UFU
Uberlândia - MG

RESUMO: Este artigo traz um compilado de um trabalho de conclusão de curso que analisou a transmediação da franquia de videogames Final Fantasy, com base nas teorias da cibercultura, finalizado em 2014. Os conceitos foram retomados para a análise de um novo jogo da franquia, Final Fantasy XV, lançado em março de 2016, que traz uma proposta totalmente transmídia e multiplataforma, se tornando um novo investimento da empresa em termos de conteúdo. Para isso, apresentamos as principais definições teóricas que nortearam a análise e as produções transmídia de Final Fantasy XV: um anime, um minigame, um filme e conteúdos multimídia.

PALAVRAS-CHAVE: Final Fantasy; Transmídia; Games.

ABSTRACT: This article shows a compiled of a monograph which analyzed the transmediação of videogame franchise Final Fantasy, based

on the theories of cyberculture, completed in 2014. The concepts were taken for the analysis a new game of the franchise, Final Fantasy XV, released in March 2016, which brings a whole transmedia and multiplatform proposal, doing a new company investment in terms of content. So, we present the main theoretical definitions that guided the analysis and the transmedia productions of Final Fantasy XV: an anime, a minigame, a movie and multimedia content.

KEYWORDS: Final Fantasy; Transmedia; Games.

INTRODUÇÃO

Há cinco anos, quando terminamos o trabalho de conclusão de curso sobre a transmediação da franquia Final Fantasy, já sabíamos que, eventualmente, a Square Enix lançaria dezenas de outros produtos. Eis que em 2016, a empresa lançou o novo jogo da franquia, com um conteúdo essencialmente multiplataforma desde a concepção: Final Fantasy XV. Nesse artigo, além de abordar os conceitos de transmídia, cultura de fãs e a franquia, analisamos a nova aposta que veio com o jogo: atrair a atenção por meio de múltiplas formas, explorando conteúdo em outros dispositivos.

O objetivo desse trabalho é apresentar

as multiplataformas de Final Fantasy XV. Para isso, trazemos alguns conceitos que nortearam o trabalho, como transmídia e gamecultura, um pouco sobre a franquia Final Fantasy e, por fim, a observação dos produtos.

TRANSMÍDIA E VIDEOGAMES

O termo transmídia surgiu da ideia de convergência das mídias, que se refere à enorme circulação de conteúdo, por diversos meios de comunicação e que depende da participação ativa dos consumidores (JENKINS, 2009). A construção da narrativa transmídia em si é um tipo peculiar de convergência. Nela, uma história é difundida em diferentes meios, de forma que, em cada meio, o conteúdo expande as narrativas do contexto principal. Para que uma narrativa transmídia seja completa, cada meio de comunicação explora a história em sua melhor forma, de maneira distinta e, ao mesmo tempo, importante para a experiência do usuário. Cada acesso aos diferentes produtos deve ser autônomo e cada um deles é um ponto de acesso à franquia como um todo. Para ser um processo completo, como em todo método de convergência, é preciso que haja o engajamento do público, que contribui compartilhando e produzindo conteúdos para ou sobre a história, tornando-se, além de consumidor, um criador (BORGES, 2014).

Nesse novo contexto de produção midiática, o consumo passa a ser coletivo, assim como nos diz Lévy (1999), com o que chamou de inteligência coletiva: a soma de expertises individuais, por meio da Internet, que formam as comunidades virtuais, alavancadas pela soma das inteligências de cada membro do grupo, na qual cada um contribui com sua experiência. E para entender como se constroem as comunidades, utilizamos as teorias da cibercultura, termo que surgiu para “dar conta dos fenômenos que nascem à volta das novíssimas tecnologias de comunicação, da chamada informática de comunicação ou mídia digital interativa” (RÜDIGER, 2011, p. 12). Essa nova mídia que surge, na cibercultura, é, em essência, interativa, o que torna claro o conceito de participação.

Nesse universo de coexistência de mídias e da construção de culturas por meio delas, abordamos os videogames e o conceito de jogo como parte da cultura. Huizinga (1980) diz que os games podem ser entendidos como um elemento da cultura, uma vez que possibilitam experimentar, criar e transformar, tendo, inclusive, a capacidade de expandir potencialmente histórias e produzir narrativas transmidiáticas em seus produtos, como é o caso analisado neste trabalho. Além disso, os jogos têm a capacidade de criar a identificação do jogador com um grupo, o que faz nascer o conceito de gamecultura, que “se formaliza nestas práticas sociais, hábitos cotidianos e valores intelectivos mediados pelos games” (SOUSA; MAGALHÃES, 2008, p. 10) e também na relação com a mídia.

A FRANQUIA FINAL FANTASY

Dentro do universo da convergência, escolhemos os games e, dentre eles, estudamos a franquia Final Fantasy, que existe há quase 30 anos. O primeiro jogo da série foi lançado em 18 de dezembro de 1987, inspirado em RPGs (Role-Playing Games) da época, como o primeiro Dragon Quest, conhecido no ocidente por Dragon Warrior, desenhado por Akira Toriyama. De lá para cá, foram produzidos mais de 14 jogos, além de spin-offs, filmes, anime, CDs com trilhas sonoras e remakes para novas plataformas (FINAL, 2013a). Hoje, a Square Enix Holdings Corporation é uma softhouse sediada no Japão, que se tornou uma empresa conhecida mundialmente devido à franquia e seus outros jogos distribuídos e lançados no mundo todo. Praticamente todos os títulos da franquia são do gênero RPG, que consiste em um jogo de interpretação de personagens, ou seja, o jogador assume o papel do personagem e segue as aventuras como se fosse ele.

Para entender e analisar o projeto de transmediação da franquia Final Fantasy, utilizamos a metodologia de Arnaut et. al. (2011), que elenca algumas características de um projeto transmídia, dizendo que ele deve partir de um conteúdo principal envolvente, ser distribuído em múltiplas plataformas, utilizar o melhor de cada uma, gerar interesse e visibilidade, manter o engajamento das pessoas, permitir a produção de novos conteúdos, obter resultados positivos e levar à transversalização. Assim, chegamos à conclusão de que a franquia é um projeto de jogos eletrônicos para consoles de videogame e para computadores pessoais, que visa a criar um ambiente imersivo, em um cenário de RPG, para serem jogados individualmente. Seu principal objetivo é entreter, mas não deixa de ensinar com suas histórias ou criar formas de circulação de informações.

Com Final Fantasy XV, anunciado em 2013 como parte da Fabula Nova Crystallis (um dos projetos da franquia), apresentado em março e com lançamento previsto para 30 de setembro de 2016, a proposta da Square Enix é, desde o início, transmídia. Logo no evento de apresentação oficial, no dia 31 de março, a empresa elencou os produtos que farão parte da narrativa: o jogo como conteúdo principal, uma canção tema, dois demos (uma versão demonstrativa de algo, nos games, é uma primeira e pequena experiência do produto), um anime, um filme, um carro personalizado, um game mobile paralelo e gameplays (PLAYSTATION, 2016).

O jogo principal, chamado de Final Fantasy XV, conta a história de um país que tem a posse de um Crystal, a maior fonte de poder do mundo e um dos elementos comuns aos jogos dentro da Fabula (FFXIII e FF Type-0). Todos os outros reinos dentro do universo já tiveram os cristais em mãos, mas os perderam em guerras e agora o país onde vivem o protagonista e seus amigos, que ainda possui o seu, está sofrendo ataques de saqueadores que querem tomar o poder. A história foca em Noctis, o último herdeiro ao trono do país, que se vê obrigado a quebrar o acordo de paz e lutar. Para isso, sai em uma missão com um grupo de amigos que o ajudam e protegem.

Todos os produtos que fazem parte da narrativa abordam o mundo e a vida de Noctis. O anime, por exemplo, chamado de Final Fantasy XV – Brotherhood, terá cinco episódios que contam a história dos amigos que acompanham o protagonista em sua jornada: Gladiolus, Ignis e Prompto. O primeiro episódio da série já foi lançado e os fãs se mostraram empolgados e ansiosos nas redes sociais, como na página Final Fantasy Is Life (2013b), do Facebook, criada e mantida por fãs, que comentou os produtos e faz diversas postagens explorando o novo jogo.



Figura 1: Postagem da página de fãs sobre Final Fantasy XV - Brotherhood

Fonte: FINAL (2013b)

O filme, que terá o nome de Kingsglaive: Final Fantasy, será produzido totalmente em computação gráfica (CGI) de alta qualidade, assim como todo o jogo, buscando quebrar a linha entre jogo, animação e realidade. No filme, a história é anterior ao contexto principal e conta a história de King Regis, o pai de Noctis, que luta com a elite das forças armadas, a Kingsglaive, para proteger o cristal de seu país. Além do conteúdo em CGI, também foi anunciado um elenco especial de dublagem, composto de atores renomados como Aaron Paul, Lena Headey e Sean Bean.

Além do jogo principal, foram lançados e já estão disponíveis dois demos ou gameplays, que são pequenas partes do jogo principal, com a mesma jogabilidade e tutoriais que ensinam as ações aos jogadores. Um deles ensina as formas combate, como defesa, uso de armas, deslocamento e ataque. O outro, lançado na convenção de março, chamado de Platinum Demo, traz a infância de Noctis e uma aventura que ele empreende sozinho. Ainda no evento de lançamento, foi anunciado um mini game spin off para smartphones, o Justice Monsters Five, em formato de pinball, já

que o grupo de amigos se aproxima de uma máquina com esse tipo de jogo dentro da história principal. A proposta é criar um modo de o jogador fazer uma ação que os personagens poderiam realizar dentro de seu universo.

Uma das grandes surpresas para os fãs foi a parceria entre a franquia e a Audi, montadora de carros alemã, para a produção de um Audi R8 exclusivo de Final Fantasy XV, com o mesmo visual do que é utilizado no universo de Kingsglaive, o filme.



Figura 2: Carro temático feito em parceria com a Audi

Fonte: NELVA (2016)

Por fim, a clássica música *Stand by me*, de Ben E. King, de 1960, foi anunciada como a música tema de Final Fantasy XV. A versão foi gravada por Florence Welch, da banda Florence and the Machine, junto com uma orquestra. A música é uma das características dos jogos da franquia, já que cada um deles possui um tema. Dessa vez, a canção é interpretada por uma voz e está tanto nos trailers quanto na história do jogo e se relaciona com a trajetória de Noctis, que direciona uma mensagem parecida com *stand by me* (fique comigo) para o pai, como pode ser visto no trailer *Reclaim Your Throne*.

Para sistematizar a linha narrativa e contextualizar cada produto, utilizamos a metodologia de Ishida e Collaço (2012), que recomendam a criação de um gráfico transmídia, que apresenta três elementos: universo narrativo, um espaço para posicionar as mídias do processo; linhas de histórias, que apresentam as histórias de cada mídia no local exato e a duração dentro da narrativa; e cruzamentos de mídia, que mostram o ponto de encontro da história de cada mídia.

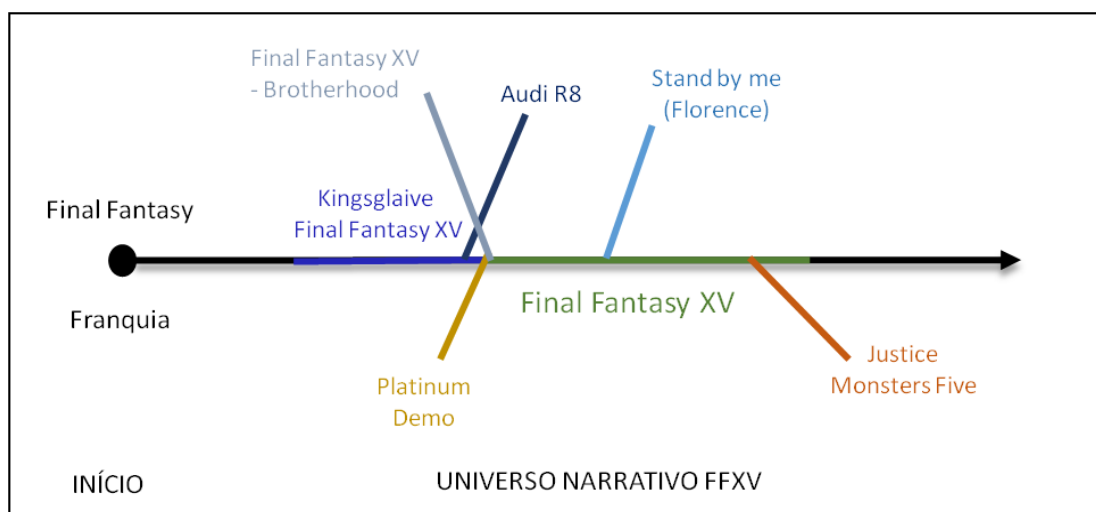


Figura 3: Gráfico transmídia de Final Fantasy XV

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no gráfico, o filme Kingsglaive vem antes na narrativa, por contar a história do pai de Noctis para proteger o país. O demo e o anime são histórias anteriores ao jogo, mas estão fora da narrativa por serem complementares ao conteúdo principal. O carro Audi R8 está logo depois do filme, pois foi inspirado em um elemento dele. A música Stand by me está dentro do jogo principal e o mini game pinball Justice Monsters Five também, já que é retirado de uma cena dos personagens principais. Eventualmente, surgirão produções de fãs, como cosplays e desenhos, mas, como tudo é recente, ainda não se tem uma visão do conteúdo das comunidades. No entanto, percebe-se movimentação nas páginas e grupos dedicados à franquia, como a Final Fantasy Is Life, já citada nesse trabalho.

CONCLUSÃO

A nova aposta da Square Enix ao investir em um conteúdo tão completo Final Fantasy XV parece ser resultado de vários pedidos e demandas dos fãs e do mercado. Desde o FFXVII, considerado um divisor de águas na franquia, que contava com vários conteúdos complementares também, a empresa se vê cercada de cobranças por parte de seus fãs. Seja em termos de jogabilidade, seja em investimento e em proposta inovadora, Final Fantasy XV atende a várias expectativas e se alinha a uma nova perspectiva de mercado: a mídia convergente.

Se cada vez mais as empresas apostarem em narrativas complexas, com elementos transmídia e considerando a participação e importância dos fãs, assim como a Square Enix, o universo midiático e cultural será muito mais amplo e com experiências mais gratificantes para produtores e fãs. Afinal, a época de emissor e receptor separados entre si por uma mensagem unilateral, em uma única mídia, de uma única forma, já foi. A era agora é de produção de fã para fã, de produtora para fã e de fã para produtora. Essa é a era de Final Fantasy XV: o mundo se tornou

multiplataforma.

REFERÊNCIAS

ARNAUT, R. et al. A Era Transmídia. **Revista Geminis**, 2011. n.2, Ano 2, p. 259 – 275. 2011. Disponível em <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/93/pdf>>. Acesso em 04 abr. 2016.

BORGES, Maria Tereza Batista. **Criadores de Chocobos**: a transmediação dos jogos da franquia Final Fantasy no âmbito da cibercultura. 2014. 78 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

COLLAÇO, F.; ISHIDA, G. **Caminhos para metodologia em análise transmídia**. 2012. II Fórum Transmídia. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/gabrielishida/metodologia-e-grfico-transmdia-ii-frum-transmdia-2012>>. Acesso em 03 abr. 2016.

DIAS, G. Trial: as tradicionais demos de video game estão mudando... E para melhor. **Tecmundo**, 2014. Disponível em <http://games.tecmundo.com.br/especiais/representaria-trial-o-fim-demo-video-games_795673.htm> Acesso em 06 abr. 2016.

FINAL Fantasy Brasil. **Facebook**, 2013a. Disponível em <<http://finalfantasy.com.br/>>. Acesso em 05 abr. 2016.

FINAL Fantasy Is Life. **Facebook**, 2013b. Disponível em <<https://www.facebook.com/FinalFantasyIsLife>>. Acesso em 05 abr. 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JENKINS, H. **A cultura da convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NELVA, Giuseppe. Ogle the Beautiful Final Fantasy XV Audi R8: a Peculiar Product Placement. **Dual Shockers**, 2016. Disponível em <<http://www.dualshockers.com/2016/03/31/ogle-the-beautiful-final-fantasy-xv-audi-r8-a-peculiar-product-placement/>>. Acesso em 06 abr. 2016.

PLAYSTATION Blog. Final Fantasy XV sai em 30 de setembro. 2016. Disponível em <<http://blog.br.playstation.com/2016/03/30/final-fantasy-xv-sai-em-30-de-setembro-filme-e-serie-anime-anunciadas>>. Acesso em 01 abr. 2016.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: 2a edição, Sulina, 2013.

SOUSA, I. R. L. de; MAGALHÃES, H. P. de. Interseções entre cultura midiática, cibercultura e gamecultura: o Ragnarök como processo sociocomunicacional e mediador da conscientização ambiental. **Culturas midiáticas**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba, ano 1, n. 1, 2008. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgc/smartgc/uploads/arquivos/0430543c4220101009053949.pdf>> Acesso em 06 abr. 2016.

TUDO Celular. **Justice Monster Five**: Square Enix anuncia spin-off do jogo Final Fantasy XV para dispositivos móveis. 2016. Disponível em <<http://www.tudocelular.com/android/noticias/n69121/square-enix-jogo-final-fantasy-celulares.html>>. Acesso em 01 abr. 2016.

WIKIA Final Fantasy XV. 2016. Disponível em <http://pt-br.finalfantasy.wikia.com/wiki/Final_Fantasy_XV> Acesso em 05 abr. 2016.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM JOGOS VIRTUAIS: UM ESTUDO SOBRE CORPO E ESTRATÉGIA NO JOGO *LEAGUE OF LEGENDS*

Cíntia Oliveira Demaria

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte - Minas Gerais

Márcia Stengel

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte - Minas Gerais

Valéria Freire de Andrade

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte - Minas Gerais

RESUMO: A discussão em torno das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos no ambiente virtual tem despertado estudos inesgotáveis no campo da Comunicação, Psicologia e Ciências Sociais. A proposta desta pesquisa é compreender e analisar os processos de interação e socialização possibilitados pelos jogos digitais no que diz respeito aos sentidos de reconhecimento e de visibilidade que podem ser trazidos para os jogadores. A escolha pelo *League of Legends* (LoL) como objeto de pesquisa deveu-se ao fato de ser um jogo gratuito, o que possibilita seu acesso a um número grande de pessoas, além de corresponder ao objetivo desta pesquisa. Para tanto, utilizou-se um questionário quantitativo em formato *online* que foi enviado para sites e blogs em que os jogadores se encontram, totalizando 298 respostas. Os resultados mostraram que,

além da diversão, a competitividade também é um fator essencial para a escolha dos personagens. Concluiu-se que os processos de subjetivação dos jogadores são atravessados pela escolha dos personagens e pelos objetivos que os levam a jogar, além de o jogo ser um espaço significativo de sociabilidade para essas pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos virtuais. Subjetivação. Personagem. *League of Legends*.

ABSTRACT: The discussion around social interactions held by the individuals in the virtual world has generated endless studies in the fields of Communication, Psychology and Social Science. The purpose of this research is to understand and analyze the processes of interaction and socialization made possible by the games as far as the senses of recognition and visibility brought to their players are concerned. The choice of *League of Legends* (LoL) as a subject of research was made due to the fact that it is a free game whose access is given to a great number of people, besides being related to our aim. Therefore, it was used an online quantitative questionnaire which was sent to websites and blogs where the players meet, achieving 298 responses. The results show that besides the fun, competitiveness was one of the main reasons given to the choice of the characters. It has been noticed that the

processes of subjectivation of the players are made by the choice of the characters and the reasons that bring them into playing it. Moreover, the game is a significant space for sociability among these people.

KEYWORDS: Virtual games. Subjectivation. Character. League of Legends.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão em torno das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos no ambiente virtual tem despertado diversos estudos no campo da Comunicação, Psicologia e Ciências Sociais, entre outros. Com o acesso desenfreado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), especialmente as virtuais, observado de forma mais expressiva nos últimos anos, compreende-se uma migração significativa para os modos *online* de interação entre pessoas de todo o mundo. De acordo com dados da União Internacional de Telecomunicações - UIT divulgados no final de 2014, o mundo tem aproximadamente três bilhões de usuários de internet, cerca de 42% da população mundial. Entre as distintas formas de interação virtual, estão as redes sociais, os blogs, os e-mails e os jogos virtuais. Estes, como o *League of Legends* - LoL, jogo escolhido para esta pesquisa, surgem em um contexto de visibilidade em tempo real e reconhecimento instantâneo.

Em jogos como os *Multiplayer online battle arena* (MOBA) – ou, em português, Batalha online de múltiplos jogadores, modalidade em que o LoL se insere, uma característica inerente é a construção de personagens. Esta pode ser entendida como um processo que esconde aspectos da identidade do seu controlador como nome, sexo, idade, profissão e características físicas; e, ao mesmo tempo, simula traços típicos de identificação, mesmo que com um grau de afastamento ou aproximação entre o *eu* e a *personagem*. Isso nos faz pensar quais seriam os efeitos, nas construções subjetivas e coletivas, dessa nova forma dos usuários relacionarem-se e representarem-se socialmente através da internet. Além disso, as formas de jogos são inevitavelmente articuladas a uma determinada cultura, tempo e espaço. Nossa proposta é compreender e analisar os processos de subjetivação possibilitados pelo uso dos jogos virtuais, especificamente no que diz respeito à criação das personagens, bem como entender e analisar os jogos virtuais no contexto do mundo contemporâneo.

Além de ser uma forma de lazer e diversão, os jogos virtuais possibilitam aos seus jogadores espaços de sociabilidade e interação social, assim como a possibilidade de profissionalização, razões estas que mobilizam um número significativo de jogadores. Para se ter uma ideia, em julho de 2014, a final regional do Circuito Brasileiro de *League of Legends* reuniu mais de seis mil pessoas no estádio do Maracanãzinho para assistir a vitória da equipe *Kabum*, que foi representar o país no torneio mundial. Com essa vitória, os jogadores levaram para casa 55 mil reais, além do reconhecimento e o respeito mundial de fãs do jogo. Muitos desses jogadores encontram, inclusive,

oportunidades de trabalho em centros de treinamento já existentes em São Paulo.

Assim, cada vez mais tem sido relevante compreender como as pessoas fazem uso desses jogos, os motivos que as levam a jogá-los e como os jogos se inserem em suas vidas cotidianas e suas relações sociais. Para tanto, investigamos, através da aplicação de um questionário *online* entre jogadores do *League of Legends* - LoL, como o jogo se insere em suas vidas e quais são seus desdobramentos. A construção do personagem em um jogo virtual como o LoL, no contexto em que vivemos hoje, deve ser observada para além do entretenimento despretensioso.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

Os jogos *online* como o *League of Legend* - LoL requerem a construção de personagens com os quais os participantes disputarão o jogo. A personagem no jogo pode ser entendida como um processo que esconde/revela aspectos da identidade do seu controlador como nome, sexo, idade, profissão e características físicas; e, ao mesmo tempo, simula traços típicos de identificação, mesmo que com um grau de afastamento ou aproximação entre o eu e a personagem. Isso nos faz pensar quais seriam os efeitos dessa nova forma dos usuários relacionarem-se e representarem-se socialmente através da internet. Além disso, as formas de jogos são inevitavelmente articuladas a uma determinada cultura, tempo e espaço e possibilitam formas de socialização singulares por meio da construção coletiva de estratégias de jogo.

Diante do interesse em compreender melhor a vivência dos usuários das redes sociais, inicialmente, sentimos a necessidade de conhecer melhor as implicações do uso da internet nas relações sociais e, conseqüentemente, nos processos de subjetivação na contemporaneidade, levando em consideração que esta possibilitou um novo tipo de relação entre as pessoas: a relação virtual. Nesse sentido, o trabalho de Marcelo (2001) elucida algumas questões. Segundo o autor, a ascensão da internet trouxe a ideia de que a relação que o indivíduo estabelece com o mundo, atualmente, pode ser vista sob dois âmbitos, o real e o virtual, sendo que esse último também contribui para o surgimento de novos territórios existenciais e sociais.

De acordo com Pierre Lévy (1996), o virtual seria um dos vetores fundamentais para a concepção de realidade e não algo fora dela. Para ele, há um movimento em direção ao virtual para além do campo da informática, que afeta amplos e diferentes segmentos sociais e existenciais.

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência, e não, em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser, diferentes. (LÉVY, 1996, p. 15)

Assim, podemos entender a virtualização como um processo inerente à condição humana, perpassando fenômenos técnicos, corpos, meios de comunicação, economia, processos sociais, dentre outros. O virtual, então, é não presencial, mas é presente, no sentido de existente, pois ele produz efeitos. Ele não é uma não realidade; destarte, ele não é falso, não se define em oposição àquilo que é real. Ele não se opõe ao real e sim, ao atual. Assim, opor o real ao virtual é um engano, pois o virtual é um acontecimento na ordem dos incorporais; ele é força produtiva, efetiva, sendo assim real na sua dinâmica e dimensão próprias.

Nesse contexto, entendemos que a dimensão de virtual apresentada por Lévy (1996) não se refere unicamente ao espaço criado pela rede mundial de computadores. No entanto, as possibilidades oferecidas pela rede instauram um tempo e um espaço bem diferentes daqueles até então experienciados em nosso cotidiano e em nossas relações, permitindo simultaneidades, sincronidades e multiplicidades. Nesse sentido, podemos investigar o espaço virtual da internet como uma forma diferente de organização, plena de possibilidades de atualizações.

Segundo Turkle (1997, p. 37), “as pessoas recorrem explicitamente aos computadores em busca de experiências que possam alterar as suas maneiras de pensar ou afectar a sua vida social e emocional.”. Entendemos, assim, que a tecnologia produzida e utilizada por uma sociedade representa uma de suas principais manifestações. Ainda, a construção psíquica dos sujeitos de uma determinada sociedade não se dá separada daquilo que acontece no nível social.

Dessa forma, observamos o surgimento de uma nova sociabilidade no contexto atual, denominada sociabilidade virtual (DORNELLES, 2004), que apresenta a interface gráfica (através da tela do computador) como mediadora do encontro social, em contraponto à sociabilidade clássica, mantida pelo encontro face a face. Nicolaci-da-Costa (2002) chama a atenção para o fato de que as novas tecnologias também podem alterar, de maneira radical, os modos de ser dos indivíduos, ou seja, a forma como pensam, organizam e percebem os mundos interno e externo, relacionam-se consigo e com outras pessoas. Para ampliar essa discussão, faz-se necessário compreender melhor o conceito de jogos em diferentes contextos.

3 | JOGOS

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica (HUIZINGA, 2000). Encontramos o jogo na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum” (HUIZINGA, 2000).

Em primeiro lugar, aparece o sentido do jogo como divertimento. A palavra alemã *Witz*, cujo significado situa-se na linha do gracejo, próximo de *Spass*, que se articula com o achar graça em algo, relaciona-se com o primeiro sentido de jogo. A rigor, o jogo pode ser sério, pois diversão não é exatamente o riso, mas mantém muita afinidade com o sentido do humor e do gracejo. Embora nos leve a rir, o jogo, contudo, pode possuir um aspecto de seriedade e não corresponde exatamente ao riso (HUIZINGA, 2000).

Por outro lado, jogo e competição aparecem, para a antropologia, como fenômenos correlatos e funções culturais. O sagrado é cultivado dentro de um jogo e os cultos são estabelecidos como em um jogo, pois todo ritual apresenta um aspecto de espetáculo, ou seja, é também um jogo que tem algo em comum com espetáculo. Portanto, o jogo abre uma brecha, um intervalo no cotidiano, no sério do cotidiano; abre um leque de possibilidades, além das responsabilidades do cotidiano (ALBORNOZ, 2009).

Temos que considerar também que, em todo jogo, há regras e estratégias colocadas e que devem ser cumpridas. Entretanto,

O jogo é cheio de imprevisibilidade; está feito de imprevisibilidade e esta é introduzida e acentuada pelas táticas, estratégias, em domínios variáveis. Em um jogo é preciso organizar-se e reorganizar-se, mental e fisicamente, taticamente, com rapidez, e isso depende também de condições exteriores, variáveis. (ALBORNOZ, 2009, p. 78).

Nos esportes coletivos, com os jogadores em equipe, ninguém é capaz de prever com exatidão o movimento do outro, as reações repentinas, tanto as reações psicológicas inesperadas como as reações involuntárias do corpo do outro.

Estas características dos jogos também se fazem presentes nos jogos virtuais. Com o desenvolvimento de novos dispositivos de informática, os jogos virtuais se complexificaram em seus aspectos audiovisuais e em sua jogabilidade, estabelecendo novas formas de interação com seu universo. Desse modo, os jogos ou *games* tornaram-se espaços nos quais os jogadores podem interagir, mesmo à distância, em meio a mundos e lugares peculiares, em geral, figurados pela arte, construindo e constituindo verdadeiras comunidades virtuais (SILVA e CRUZ JÚNIOR, 2010).

Nos jogos de RPG (*Role-playing game*) online o jogador deve criar um personagem que tenha características corpóreas, que será contextualizado na temática própria em que se baseia o jogo, como universos futuristas ou medievais, por exemplo. O personagem deverá participar das diferentes histórias que perpassam o enredo central, com o objetivo de completar missões e derrotar os adversários, que lhe renderão experiências e prêmios, alçando os níveis do jogo e fazendo com que seu personagem seja mais competitivo. Dessa forma, o personagem ganha notoriedade na comunidade virtual do jogo.

4 | MÉTODOS

Para a presente pesquisa, selecionamos o jogo *League of Legends* – LoL. A escolha por este jogo deveu-se ao fato de ser um jogo gratuito, o que possibilita seu acesso a um número grande de pessoas, ser bastante popular atualmente e corresponder ao nosso objetivo, que é compreender e analisar os processos de subjetivação experimentados no uso dos jogos virtuais, especificamente no que diz respeito à criação dos heróis e campeões, bem como entender e analisar os jogos virtuais no contexto contemporâneo.

De acordo com o descritor do jogo (br.leagueoflegends.com), *League of Legends* é um jogo online competitivo que mistura a velocidade e a intensidade de um RTS (*Real Time Strategy* ou estratégia em tempo real), o que nos remete ao jogo de regras, com elementos de RPG (*Role-playing game* ou jogo de interpretação de personagens), e nos reporta ao jogo simbólico. Duas equipes de campeões, como são nomeados os personagens escolhidos por cada um dos jogadores para ser utilizado ao longo da partida, cada um com *design* e estilo único, lutam em diversos campos de batalha e modos de jogo. Com um elenco de personagens em constante expansão e com atualizações frequentes, o *League of Legends* consegue atender a uma demanda de todas as faixas etárias e das diferentes habilidades dos jogadores.

Para o levantamento de dados da pesquisa, construímos um questionário, com questões fechadas e um campo final para comentários livres, que foi aplicado em jogadores do LoL. A aplicação do questionário ocorreu *online*, ou seja, foi enviado para sites e blogs em que os jogadores se encontram, discutem a respeito do jogo, seus personagens, as partidas, trocam informações e se comunicam, marcando partidas, encontros presenciais e participações em campeonatos. O questionário ficou disponibilizado do período de 23/06/2014 a 08/07/2014, através de *link* na internet.

Como método comparativo de análise de cliques ao formulário e número de respostas obtidas, usamos o encurtador de link do Google goo.gl, que nos ofereceu, ainda, estatísticas e origem das visitas. Assim, foi divulgado o link <http://goo.gl/8WkYsj>, que também redirecionava para o mesmo questionário.

A divulgação da pesquisa foi feita em momentos diferenciados. Primeiro, começamos pelos grupos do Facebook, em um fim de semana, para atingir jogadores fora dos dias comerciais – quando despendem maior tempo jogando. Em seguida, divulgamos em uma segunda-feira, no horário comercial, para tentar atingir público de uma maior faixa etária. Após o recebimento dos questionários, fizemos sua tabulação e análise.

5 | RESULTADOS

No período em que a pesquisa esteve vigente (23/06/2014 a 08/07/2014), o link divulgado (<http://goo.gl/8WkYsj>) obteve 374 cliques, sendo 371 do Brasil e três dos

Estados Unidos. 53,1% dos acessos foram originados do Facebook, seguido do forum. hangarnet.com, um dos sites enviados, com 17,3%. Os cliques significam pessoas que acessaram o questionário, mas não necessariamente o responderam. Dentre os 374 cliques, obtivemos 298 respostas, o que significa baixa rejeição.

Na figura 2 é possível ver que 95% dos entrevistados são do sexo masculino. Podemos considerar que 5% de mulheres respondentes seja um número relevante, tendo em vista que jogos *online* desta natureza são jogados principalmente por homens. A maioria dos entrevistados tem entre 15 e 18 anos de idade, embora tenha um registro relevante para o número de jogadores com menos de 15 anos e os maiores de 30 anos - o que não se esperava em expressiva participação em um primeiro momento, devido ao público alvo do jogo.

298 respostas

[Visualizar todas as respostas](#) [Publicar análise](#)

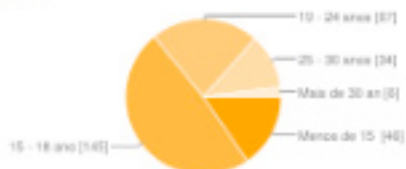
Resumo

Sexo



Feminino	14	5%
Masculino	284	95%

Idade



Menos de 15 anos	46	15%
15 - 18 anos	145	49%
19 - 24 anos	67	22%
25 - 30 anos	34	11%
Mais de 30 anos	6	2%

Figura 1 - Perfil dos entrevistados

Figura 1 - Perfil dos entrevistados

Sobre o jogo *League of Legends*, 53% dos respondentes afirmaram que jogam entre um e dois anos e 22% entre dois e três anos. Este dado aponta que jogar torna-se parte da rotina dos entrevistados. Assim sendo, o LoL possibilita um espaço de encontros longitudinal, profícuo para a socialização e para a construção de estratégias coletivas de jogo. Devemos considerar que o jogo foi lançado em 2009, o que significa que há um tempo entre sua criação e chegada ao Brasil e sua popularização. Vale salientar também que sua classificação indicativa é de 12 anos. Mesmo sabendo que essa classificação nem sempre é respeitada pelos jogadores, devemos levar em conta que a maioria dos nossos entrevistados não teria idade suficiente para jogar há muitos anos.

Ao perguntarmos quantas horas por semana os entrevistados jogam o LoL, obtivemos que 46% jogam mais de dez horas, seguidos de 25% que jogam entre cinco

e dez horas semanais (Figura 3). Podemos observar que o jogo ocupa uma boa parte do tempo dos respondentes.

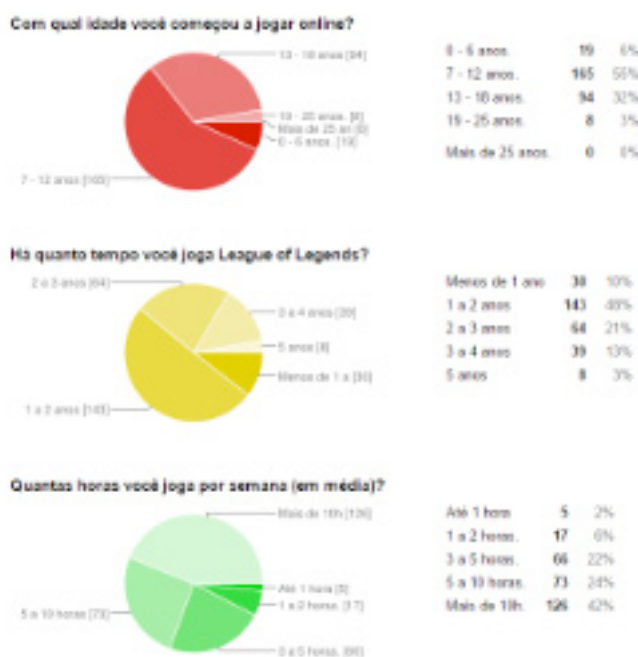


Figura 2 - Perfil dos entrevistados

Interessava-nos também investigar as razões pelas quais os entrevistados jogam o *League of Legends*. A maior motivação é o prazer/diversão, resposta dada por 45% (Figura 4). 23% afirmaram que é pela competição, enquanto 12% para fugir da realidade do cotidiano. Se considerarmos que 11% afirmaram que jogam para ganhar, temos que 34% dos respondentes veem o jogo não apenas como uma diversão, ou seja, jogar exclusivamente pelo prazer em jogar, independente do seu resultado, mas este tem uma importância ao entrar-se no jogo.

Essa perspectiva no jogo é reforçada pela resposta dada por 42% dos entrevistados de que a equipe deve ser estruturada tendo como objetivo ganhar o jogo. Praticamente a outra metade dos respondentes afirmou que a equipe deve ser estruturada de forma a se ter uma boa interação (26%) e ser estruturada de modo a se ter diversão durante o jogo (24%). Vale ressaltar que para apenas 5% a formação da equipe é indiferente.



Figura 3 Tempo de jogo

A importância dada ao jogo pode ser percebida nos motivos que levam os jogadores a escolher seu campeão. Para uma nova partida, pode-se trocar de campeão, buscando assim um que se adeque ao estilo de jogo de cada participante ou que se articule melhor à equipe formada. Os campeões são de vários tipos, assumindo diferentes papéis e usando estratégias distintas. Eles se dividem nas seguintes categorias: assassino, lutador, mago, suporte, tanque e franco-atirador.

70% dos entrevistados escolhem seu campeão por suas habilidades. Todos os campeões têm, no mínimo, três habilidades básicas, que são adquiridas no momento de sua escolha e podem ser evoluídas à medida em que se acumula pontos no jogo ou são compradas novas *skins* (roupas e/ou características que incluem novas habilidades). Já para os outros respondentes, a escolha do campeão se dá por sua história (3%), sua aparência (2%) e sua popularidade (1%).

O *League of Legends* permite que uma pessoa possa entrar sozinha no jogo para depois se juntar a uma equipe, não havendo necessidade de que esta seja formada antecipadamente. Considerando esta possibilidade, perguntamos aos entrevistados se, ao jogarem sozinhos, têm o hábito de adicionar novos jogadores a sua lista privada, ou seja, trocam de equipe. 69% disseram que trocam de equipe de vez em quando, enquanto 31% nunca trocam, pois preferem jogar sempre com a mesma equipe.

Entre os que trocam de equipe, 51% o fazem para conhecer mais gente, 20% para ter mais diversão durante o jogo, 14% para ter uma equipe mais competitiva e 12% porque pretendem chegar a uma equipe profissional. A maior concentração de respostas aponta para o caráter de sociabilidade que o jogo tem. Muitos jogadores estabelecem relações entre si a partir do jogo, chegando, muitas vezes, a se relacionarem no espaço presencial e não apenas no virtual. Já entre os que não

trocam de equipe, 41% não o fazem por gostarem de jogar com sua equipe, 27% por já estarem acostumados a jogar com a mesma equipe e 14% por considerarem que a constância é importante para aprimorar a equipe.

A equipe é formada por 56% dos entrevistados por amigos pessoais e 22% por amigos do jogo. Isso nos demonstra a questão da sociabilidade presente nos jogos. Formar a equipe com quem estiver disponível no momento (12%) aponta que a vontade de jogar prepondera sobre outras razões, o que não exclui, necessariamente, o desejo de sociabilidade.

Para além do caráter de ludicidade de um jogo, ele implica regras e estratégias. De modo geral, as pessoas, ao jogarem, também intencionam ter um bom desempenho e ser bem sucedidas. Por isso, interessava-nos investigar qual é a reação do entrevistado com outros jogadores quando seu time está perdendo. 71% responderam que tentam contornar a situação e motivam o time a continuar a partida unidos. 18% tentam vencer sozinho e 10% se irritam e brigam com outros jogadores. Se somadas estas duas últimas respostas, temos que 28% dos entrevistados valorizam a vitória no jogo a ponto de romperem com suas equipes. Ou seja, neste momento, a ludicidade e o prazer no jogo perdem importância para estes jogadores, sobressaindo o desejo do triunfo.

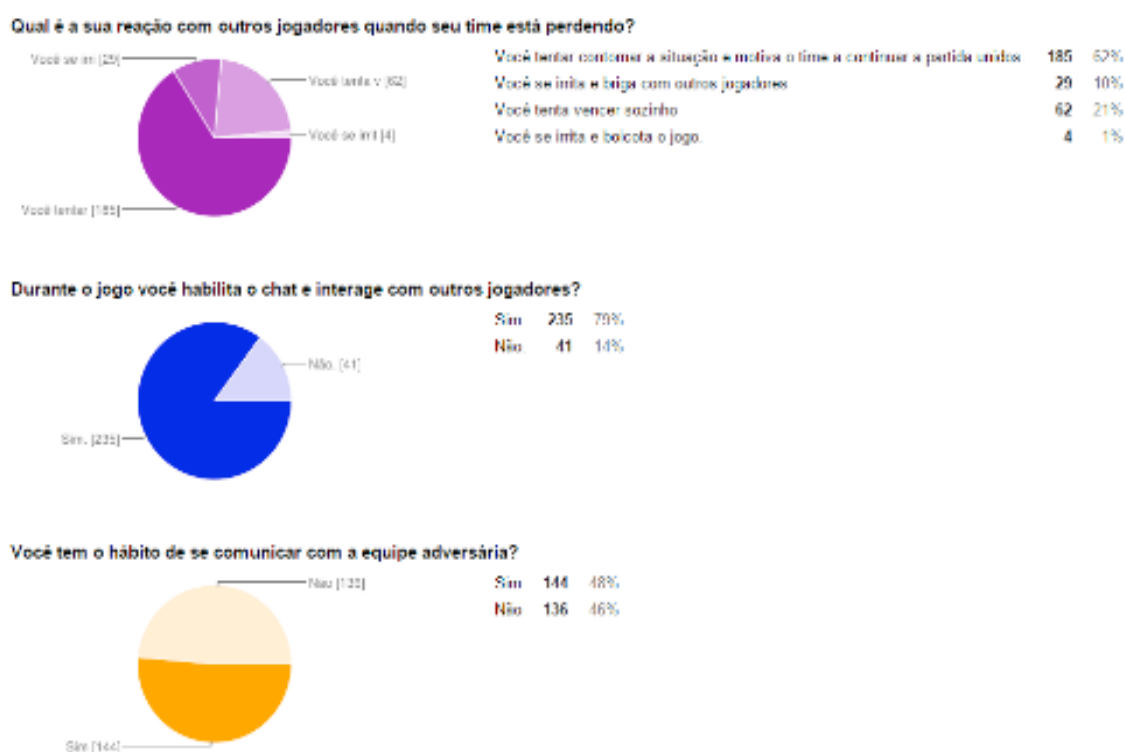


Figura 4 Motivação para o jogo

No tutorial do *League of Legends* há o Código dos Invocadores, que serve de guia para o bom comportamento dentro e fora do jogo. As diretrizes do Código encorajam o jogo de equipe, salientam a importância de se fazer comentários construtivos e ajudar os novos jogadores. Ao indagarmos aos entrevistados se têm o hábito de honrar outros

jogadores após as partidas, ou seja, fazer elogios, o que faz parte do Código, obtivemos as seguintes respostas: 51% não têm o hábito, 43% honram jogadores da própria equipe e da adversária, 5% honram somente da própria equipe e apenas 1% honram apenas jogadores da equipe adversária. Entre os comentários que os respondentes fizeram ao final do questionário, um deles afirma que “é muito difícil algum jogador sempre honrar o seu time inteiro ou a equipe adversária toda”. Segundo ele, honra-se quando os jogadores tiveram um bom desempenho na partida e mantiveram uma boa interação no jogo.

Por fim, interessava-nos conhecer um pouco o envolvimento dos jogadores com o *League of Legends*. Uma ferramenta do jogo é a compra de itens e produtos da loja do LoL. São vários itens disponíveis e eles podem auxiliar ou capacitar melhor o campeão escolhido na partida, que são conhecidos como *skin*. O LoL é um jogo gratuito, mas à medida que o jogador avança, ele pode optar por pagar tanto por *skins* quanto para obter outros níveis na partida. Nada disso é obrigatório para o jogo, mas aponta para o envolvimento do jogador e a relação que estabelece com o jogo propriamente.

Obtivemos que a grande maioria, 91% dos respondentes, já comprou uma *skin* na loja do *League of Legends*, sendo que 75% pretendem continuar comprando e 16% não pretendem mais comprar. 6% nunca compraram, mas têm a intenção de fazê-lo. Apenas 4% nunca comprou e nem pretende. Estes números confirmam o envolvimento dos entrevistados com o jogo.

Atualmente, temos campeonatos do LoL, que envolvem milhares de pessoas e uma grande soma em dinheiro. São competições nacionais e internacionais, com a profissionalização de jogadores, que recebem patrocínios e prêmios. Dos nossos entrevistados, 40% já participaram de algum campeonato. Apesar de não ser a maioria dos respondentes, não deixa de ser um dado significativo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações coletadas e do referencial de representatividade dos jogos para os processos de subjetivação dos jogadores, percebemos como os jogos se inserem significativamente na vida dessas pessoas. Os processos de subjetivação dos jogadores são atravessados pela escolha dos personagens e pelos objetivos que os levam a jogar, além de o jogo ser um espaço significativo de sociabilidade para essas pessoas. Desse modo, elas despendem muitas horas ao longo da semana jogando e investindo em seus personagens, como através da compra de *skins*.

Também foi possível perceber que a competitividade é uma constante entre os entrevistados. Embora muitos admitam jogar apenas pela diversão, revelam que tentam motivar os parceiros a não desistir ou simplesmente abandonam a partida quando estão perdendo. Esses aspectos revelaram como o jogo tem uma importância que vai além do seu caráter lúdico, que, apesar de não podermos desprezá-lo, não é

a única questão relevante para os jogadores.

O *League of Legends* representa uma interatividade característica do nosso atual contexto social, político e econômico, marcado pela comunicação, trabalho e lazer aliados à tecnologia e à competitividade capitalista. Este ponto apareceu na pesquisa através da participação de vários jogadores dos campeonatos realizados do jogo. Nossa sociedade é marcada por um contexto de empreendedorismo e inovação social que atravessa os sonhos de muitas pessoas se sustentarem financeiramente através de um *hobby*. A possibilidade de se destacar pessoal e profissionalmente, sem sair de casa, é uma promessa que as tecnologias trazem consigo como um modelo de vida ideal. Sendo assim, a escolha dos campeões pelos jogadores de LoL estão conectadas para além do jogo em si, mas também pela busca de um reconhecimento e crescimento pessoal que pode levá-los a campeonatos mundiais. Não podemos desconsiderar que também são aspectos significativos no processo de subjetivação dos jogadores.

7 | AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao financiamento oferecido pelo programa PIBIC/CNPq/PUC Minas. Os agradecimentos se estendem à contribuição de Filipe Ferreira, egresso da faculdade de Psicologia; e ao jogador e ilustrador Armando Antonionni.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Mais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2009, vol. 12, n. 1, pp. 75-92. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25767/27500>. Acesso em: 24 jun. 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta. 1998. 184p.

DORNELLES, Jonatas. Antropologia e Internet: quando o campo é a cidade e o computador é a rede. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n 21, p. 241-271, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDEBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOZINETS, R. **On Netnography**: Initial Reflections on Consumer Research InvestigationsofCyberculture.(1997) Disponível em WWW <URL <http://research.bus.wisc.edu/rkozine/printsouts/kozine/OnNetnography.pdf>>., acessado em 07/03/2013.

LEITÃO, Carla Faria; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Impactos da internet sobre pacientes: a visão de psicoterapeutas. **Psicol. estud.** [online]. 2005, vol.10, n.3, pp. 441-450. ISSN 1413-7372. doi:

10.1590/S1413-73722005000300012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000300012> . Acesso em: 18 set. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MARCELO, Ana Sofia. **Internet e novas formas de sociabilidade**. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1, p. 9-29.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psicol.: Teor. e Pesq.**, Brasília, DF, Mai-Ago 2002, vol.18, n.2, pp. 193-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n2/a09v18n2.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Erineusa Maria; CRUZ JÚNIOR, Gilson. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 89-104, dez. 2010.

TURKLE, Shery. **A vida na era do ecrã**. A identidade na era da internet. Lisboa: Relógio D'água editores, 1997.

GAMEPÓLITAN: UMA ANÁLISE DAS OPORTUNIDADES DE COMUNICAÇÃO, UTILIZANDO-SE DO E-SPORT COMO FERRAMENTA DE ENGAJAMENTO

Luana Britto Silva Vieira

Universidade Salvador (UNIFACS), Curso de
Comunicação e Marketing
Salvador - Bahia

Marta Cardoso de Andrade

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
(UNIFESSPA), Departamento de Imprensa e
Informação
Marabá – Pará

RESUMO: Este trabalho estudou as possibilidades de comunicação mercadológica, utilizando-se do E-Sport como ferramenta de engajamento, através de um estudo de caso do maior evento de jogos do Norte-Nordeste, o Gamepólitán. Foi analisado como o E-Sport se apresenta no evento, utilizando-se principalmente de entrevista e do estudo de documentos internos da empresa responsável por sua organização, a 42 Cultura e Entretenimento, como suas temáticas podem ser utilizadas por diversas empresas para melhor dialogar com um público em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos eletrônicos; Gamepólitán; eventos; estratégia de comunicação; ação promocional.

ABSTRAT: This paper will study the possibilities of marketing communication using E-sport as an engagement tool, by a case study of the biggest

gaming event of the north and northeast, the Gamepólitán. This will analyze how the Esport presents itself on the event, using, as objects of study, interview and intern documents of the company responsible for its organization, 42 Culture and Entertainment, how its themes can be used by many companies to better their dialogue with a public.

KEYWORDS: Eletronic games; Gamepólitán; events; communication strategy; promotional action.

1 | INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da sociedade humana podem ser encontradas referências a diversos tipos de jogos. Apesar desses serem, hoje, comumente associados às crianças e aos adolescentes, os jogos, em seus diferentes formatos e propostas, são parte de nossa sociedade quase que intrinsecamente. A criação de jogos virtuais acontece como uma transição lógica decorrente do rápido avanço tecnológico e, em especial, da criação e comercialização dos computadores. A partir dos meados da década de 1970, os jogos eletrônicos começaram a ganhar popularidade, dando início a um mercado voltado exclusivamente para a criação desses. Atualmente, o referido mercado move centenas de bilhões de dólares ao redor do mundo, com

mais de dois bilhões de jogadores (NEWZOO, 2018b, p. 7 e 13).

No Brasil, o mercado de jogos eletrônicos tem crescido a cada ano, movimentando 1.5 bilhões de dólares (NEWZOO, 2018a, p. 18), com mais de 66 milhões de *gamers* (NEWZOO, 2017), com um cerca de 59% desses sendo mulheres (SIOUX GROUP et al, 2018, p. 5). Esse crescimento deu espaço para o surgimento de uma nova categoria esportiva, os E-Sports ou esportes eletrônicos, que têm ganhado grande popularidade no mundo.

No Norte e Nordeste brasileiro, uma das empresas que melhor representam esse mercado é a 42 Cultura e Entretenimento. Essa é a responsável pela organização do maior evento *gamer* dessas regiões, o Gamepólitán, o qual se apresenta como uma oportunidade para organizações interessadas em se utilizar desse mercado para impulsionar seus negócios e se comunicar diretamente com seus consumidores finais.

Dessa forma, o Gamepólitán tornou-se um objeto de estudo para que se seja possível fazer uma análise do mercado local de jogos e do E-Sport, bem como determinar os possíveis impactos e utilidades mercadológicas que esse possui, em especial, quando utilizado como uma ferramenta de comunicação.

2 | A COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA

Na Comunicação Organizacional, quatro tipos a compõem, a saber: Administrativa, Interna, Mercadológica e Institucional. Como este trabalho foca no estudo de um evento e, precipuamente, essa ferramenta pertence à Mercadológica, então, focar-se-á nessa. Tavares (2010, p. 82) a define como

[...] qualquer técnica de comunicação (propaganda, publicidade, promoção de vendas, *merchandising*, marketing direto, embalagem etc.) que uma organização utiliza para divulgar seus produtos, serviços, marcas etc. no mercado em que atua. Seus objetivos são mercadológicos.

É, portanto, um esforço feito pela organização para divulgar seus produtos (sejam esses bens físicos e/ou serviços), posicioná-los no mercado, incentivar a mudança dos hábitos de consumo de seu público-alvo e promover vendas. Como ensina Panzarini (2015, p. 1-2), essa comunicação deve sempre ser construída baseada em seu plano de marketing e de comunicação, reafirmando seu posicionamento estratégico e focando seus esforços em alcançar os objetivos empresariais da organização, buscando, entre outros aspectos, a construção simbólica, bem como a propagação de expectativas e de um estilo de vida que seja atrativo ao seu público-alvo.

Há diferentes ferramentas que podem ser utilizadas por uma organização nessa comunicação para auxiliar na construção da mensagem que se deseja projetar aos receptores e seus possíveis consumidores. Este trabalho, como dito, irá focar na utilização de eventos como ferramenta dessa comunicação e como o investimento nesses pode trazer diversos benefícios à uma organização.

3 | EVENTO COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Com a globalização e o avanço da tecnologia e da comunicação, os clientes, atualmente, estão muito mais criteriosos quanto a escolha de que produtos consumir. Pesquisam sobre o que pretendem comprar de forma prévia, comparando a qualidade e o preço. Assim, as experiências e emoções vinculadas a uma marca, ou mesmo os valores associados a essa, podem se tornar cruciais no momento de escolha desses produtos.

Nesse cenário, os eventos podem ser usados por empresas como uma estratégia de comunicação para engajar diretamente com seus clientes, proporcionando experiências que vinculem emoções positivas à marca na mente dos participantes e fortalecendo e valorizando a imagem daquela. Ferracciu (2007, p. 60) explica que:

A grande força de um evento reside no envolvimento que ele permite. A atmosfera criada, a atenção despertada, a curiosidade, a predisposição de espírito, tudo, enfim, conduz para um envolvimento coletivo apropriado que condiciona positivamente o participante e que nenhum outro recurso de promoção consegue fazer.

Essa atmosfera coloca o consumidor num estado de maior vulnerabilidade emocional em favor da empresa organizadora, o que o torna mais suscetível a realizar uma compra naquele momento ou mesmo após aquele. Quando bem organizados, podem proporcionar experiências inesquecíveis aos participantes, garantindo que as emoções e alegrias vivenciadas permaneceram vinculadas à marca da empresa em suas mentes de forma duradoura.

Uma outra forma de se utilizar de um evento como ferramenta de comunicação é o patrocínio. Quando bem planejado, este pode contribuir para a construção de uma forte personalidade de marca, conquistando a simpatia dos consumidores e os predispondo de forma favorável àquela, podendo até mesmo acelerar a formação dessa imagem positiva na mente do consumidor (FERRACCIU, 2007, p. 62).

Assim, o evento é apresentado ao consumidor num momento em que este está mais predisposto a receber sua mensagem, geralmente, esse momento é o de lazer daquele. Por este motivo, pode ser uma ferramenta de comunicação mercadológica muito forte e eficiente, associando a marca de uma empresa à um momento prazeroso para o consumidor e ajuda a organização a se diferenciar das demais para o seu público-alvo.

Cabe destacar que existem diversos tipos de eventos que podem ser caracterizados por alguns critérios: porte, periodicidade, público ou mesmo quanto aos seus objetivos (COUTINHO, 2010 p. 15). Além disso, como explica Coutinho (p. 15-19), um evento também pode ser diferenciado de acordo com sua tipologia.

O Gamepóliton foi classificado, pela empresa organizadora, como feira. De acordo com Helen Coutinho (2010, p. 18),

A feira é uma iniciativa de uma ou várias empresas que se associam para divulgar e promover seus produtos, técnicas e serviços, visando à comercialização. A finalidade principal da feira é, em última instância, a conquista de mercado, isto é, o aumento da demanda pelos produtos em exposição.

Na montagem da feira [sic] as mercadorias são arrumadas e preparadas de forma a permitir que sejam examinadas, tocadas, ou degustadas pelos visitantes. Esse contato direto do público com os produtos estimula a concretização de negócios, fazendo com que a feira funcione como eficiente recurso de marketing dos produtos.

Apesar dessa caracterização ser, de fato, condizente com o que é apresentado em grande parte do evento, é também possível ser visto em diferentes áreas do mesmo aspectos de uma exposição, que é “Evento que promove, divulga e informa sobre produtos, técnicas e serviços de uma ou várias áreas de atividades, colocando-se à disposição do público visitante” (COUTINHO, 2010, p. 19); ou de um *workshop*, os quais “São encontros onde há uma parte expositiva seguida de demonstrações do objeto (produto) que gerou o evento. Poderá fazer parte de um evento de maior amplitude” (p. 19); e campeonato, que é caracterizado pelo vínculo de competição entre os participantes, com um regulamento específico elaborado para a ocasião.

4 | O MERCADO DE GAMES NO BRASIL E O CRESCIMENTO DO E-SPORT

Como informa o Newzoo (2017), o Brasil está em 13º lugar dentre todos os países do mundo no *ranking* de maior receita relacionado ao mercado de jogos eletrônicos e, em 2º lugar na América Latina, a 2ª região do mundo com maior crescimento no mercado. Esse mercado tem crescido cada vez mais no país. Nos últimos anos, esses jogos têm instigado o surgimento de empresas especializadas em seu desenvolvimentos, a introdução de aulas especializadas no assunto em escolas como o Colégio Oficina, em Salvador, a criação de cursos de Design Gráfico e programação de jogos em universidades e, entre inúmeras outros aspectos, a organização de eventos esportivos.

Em estudo realizado com 151 empresas nacionais de jogos digitais pelo BNDES (2017) em parceria com Ministério da Cultura e a Associação Brasileira dos Desenvolvedores de Jogos Digitais (Abragames), foi constatado que a maior concentração de empresas dedicadas a desenvolvimento de jogos eletrônicos se encontra nas regiões Sul e Sudeste do país, 78%, com 50% dessas tendo mais de 3 anos de funcionamento, atuando no mercado nacional e internacional, com mais de 90% faturando até 1 milhão de reais por ano.

No Nordeste, Pernambuco se destaca nesse mercado pela existência do polo tecnológico, o Porto Digital (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014), mas a Bahia também tem se mostrado em crescimento com o constante surgimento de empresas especializadas em desenvolvimento de jogos, cursos dedicados ao ramo em escolas e universidades e a realização de eventos voltados para jogos eletrônicos. A Bahia Indie Games Developers (HONORATO; ROCHA, 2018) é um coletivo criado em 2014, que reúne desenvolvedores e estúdios de jogos eletrônicos baianos e já possui mais

de 300 membros, sendo um bom exemplo do crescimento do mercado de jogos neste estado.

O desenvolvimento de jogos não é a único aspecto que vem se fortalecendo no Brasil. O E-Sport também se mostrando em crescimento, sendo uma modalidade de competição profissional de jogos eletrônicos. Atualmente países europeus e os da América do Norte já reconhecem esse esporte como uma modalidade de forma oficial. Os torneios dessa modalidade costumam possuir transmissões ao vivo pela Internet além de etapas presenciais e, em alguns casos, até mesmo narradores oficiais.

Como em outros esportes, existem times e jogadores oficiais, muitas vezes patrocinados por uma grande marca que pode ou não ser relacionada com jogos. Muitos jogadores profissionais ficam famosos dentre os *gamers*, conquistando fãs no mundo todo e tornam-se influenciadores dentre este meio.

Em pesquisa realizada pelo Sioux Group et al (2018, p. 19), é possível constatar-se que, no Brasil, o E-Sport ainda não é tão expressivo, com apenas 54,1% dos *gamers* sem até saber da existência desse, esse número de jogadores demonstra um público em potencial ainda a ser explorado.

Um dos jogos mais populares e um dos maiores exemplos da força que o E-Sport tem angariado no país, é o *League of Legends*, também conhecido por LOL, o qual é um jogo de estratégia em tempo real, jogado em equipes, que ganhou rápida popularidade mundial. A final do campeonato brasileiro de LOL de 2017 tem premiação total 200 mil reais, sendo 70 mil para a equipe campeã (ESPN, 2017). Como demonstram os dados do Marketing Globo (2018, p. 43), a última edição de LOL aconteceu no Ginásio Ibirapuera, com a presença de mais de 8 mil espectadores presenciais; 1,4 milhões *online* e 1,2 milhões através do canal de televisão SportTV, além de ter sido transmitida em mais de 50 salas de cinema pelo país inteiro. Outro exemplo do crescimento do E-Sport no Brasil é o interesse das mídias tradicionais na cobertura e investimento de projetos relacionados à temática. Segundo Marketing Globo (p. 41) a Globo possui, atualmente, os direitos de transmissão do campeonato brasileiro de LOL tanto em TV aberta, por assinatura e *online*, além disso, a ESPN inclui o E-Sport em sua programação *online* desde 2015 e, em 2017, passou a ter um programa semanal em sua grade sobre o tema. Canais como a Fox, o Bandsports e Esporte Interativo também já transmitiram jogos de E-Sport.

4.1 O PERFIL DO GAMER BRASILEIRO

De acordo com pesquisa realizada pela Sioux Group et al (2018, p. 5), 75,5% dos brasileiros utilizam-se de jogos eletrônicos em alguma plataforma, mesmo que casualmente, com um cerca de 59% desses sendo mulheres. Apesar do alto número de brasileiros jogando, somente 26,4% desses consideram-se *gamers*. Inclusive, de acordo com a Marketing Globo (2018, p. 11), 54% dos *gamers* brasileiros consideram-se como jogadores casuais. Essa falta de auto reconhecimento do brasileiro como

gamer talvez explique a divergência dos dados de pesquisa entre a Pesquisa Game Brasil, realizada pelo Sioux Group et al (2018) e a do Newzoo (2017), que constatou a existência de mais de 66 milhões de *gamers* no Brasil.

Em sua pesquisa, a Sioux Group et al (2018, p. 6) também constatou que, entre os *gamers* brasileiros, 35,2% estão entre 25 e 34 anos e 32,7%, entre 35 e 54 anos. Essa diversidade na faixa etária desse público se apresenta como oportunidade para organizações que desejem utilizar esses jogos como uma ferramenta para dialogar com diferentes públicos-alvo, além de demonstrar a necessidade de uma mudança na ótica das empresas que acreditam que jogos são um *hobby* pertencente apenas a adolescentes do gênero masculino.

A Sioux Group et al (2018, p. 6) encontro dados que comprovam que, além da maioria dos jogadores pertencerem a uma faixa etária que costuma já possuir independência financeira e autonomia na decisão de compra, as mulheres compõem a maior parte dos *gamers* brasileiros, apesar de muitos acreditarem que não existem muitas mulheres interessadas nessa modalidade, apresentando um potencial ainda pouco explorado pelas empresas que costumam investir neste mercado, podendo trazer benefícios para aqueles que souberem utilizar deste dado para melhor dialogar com a mulher *gamer*.

A referida pesquisa também constatou que os *gamers* brasileiros costumam jogar constantemente, com 26,9% jogando todos os dias e 25,5%, entre 3 a 5 dias por semana (SIOUX GROUP et al, 2018, p. 7). Além disso, as sessões de jogos costumam durar até 1 hora em 34,2% das vezes e de 1 a 3 horas em 27,6% (p. 7). Isso demonstra que o *gamer* brasileiro possui uma ligação forte com os jogos, estando sempre em contato com esses e, por consequência, tornando-os numa excelente ferramenta para a exposição de marcas que procurem investir no mercado e para ajudar na criação de um vínculo emocional entre a marca investidora e o público em questão.

A pesquisa da Sioux Group et al também constatou que poucos *gamers* costumam focar apenas em seus jogos durante sua prática. Muitos costumam realizar diversas outras atividades enquanto jogam, a saber: ouvir música, como é o caso de 47,9% dos entrevistados; assistir televisão, 46,6%; consumir bebidas alcoólicas e não alcoólicas; 28,8%; bem como ingerir alimentos, 28,7% (p. 23). Esses hábitos permitem que marcas destes segmentos possuam, nesses jogos, uma oportunidade para se aproximar de seu público de uma forma diferente, vinculando na mente desses *gamers* sua marca com a satisfação que sentem ao jogarem.

No Brasil, os jogos eletrônicos têm se apresentado como uma atividade, geralmente, empreendida em família. Pesquisas demonstram que pais e filhos costumam jogar juntos, inclusive 99,1% daqueles que se declaram como *gamers* e jogam com seus filhos, porém 79,8%, não se consideram como tal, mas também possuem o costume de jogarem com os filhos (SIOUX GROUP et al, 2018, p. 33), mostrando que jogos digitais podem se tornar uma ferramenta de integração entre genitores e suas crias. Esses dados também apresentam os jogos como um instrumento

de comunicação para empresas que procurem dialogar com as famílias de uma forma integrada e criar campanhas que possam atingir todos os integrantes.

De acordo com pesquisa realizada pelo Newzoo (2016, p. 16), entusiastas de E-Sports no Brasil costumam se encontrar na faixa etária de 21 a 35 anos, um grupo cada vez mais difícil de ser atingido pela comunicação através da mídia tradicional, uma vez que passam menos tempo assistindo televisão, ouvindo rádio ou lendo mídias impressas. Assim, o interesse de jovens dessa faixa etária, no E-Sport, transforma a modalidade esportiva numa plataforma mais dirigida para que empresas atingiam essa nova clientela. Ainda em dados da mesma pesquisa (p. 17), esses entusiastas são mais propensos a possuírem uma renda alta e trabalharem de forma integral que a maior parte da população *online*. Igualmente costumam investir em mídias digitais e produtos relacionados a esses jogos. No Brasil, entusiastas dessa modalidade são três vezes mais propensos a ter uma inscrição no Spotify e duas vezes mais de terem uma inscrição na Netflix, por exemplo (p. 17).

A pesquisa da Sioux Group et al (2018, p. 20) também identificou que, entre os *gamers* brasileiros, 47,2% afirmam praticar esses tipos de jogos e 13% possuem interesse em começar. O referido estudo ainda informa que, entre aqueles que jogam, 20,2% já participaram de campeonatos e, desses, 70,6% fazem parte de algum time (p. 20). Esses números não são ainda tão expressivos quando comparados a outros países, mas estão em constante crescimento.

Como é possível se identificar nesta mesma pesquisa, em meio aos entusiastas do E-Sport, além dos jogadores, tem-se ainda os telespectadores: 37% dos *gamers* brasileiros que conhecem a modalidade esportiva afirmam acompanhar campeonatos; com 56,5% dos demais tendo interesse em começar (SIOUX GROUP et al, 2018, p. 17). Para acompanhar os campeonatos, o canal digital é o preferido dos espectadores brasileiros, com 65,8% acompanhando jogos pelo Youtube e 20,6% pelo site Twitch, porém canais de televisão por assinatura também possuem uma grande audiência, estando em segundo lugar com 46,2% (p. 21). Empresas que decidam por investir no segmento, assim, não só irão atingir um público cada vez maior, mas também terão sua marca exposta em diferentes mídias e, devido à preferência do público pelo meio *online*, poderão até mesmo ter o seu alcance estendido devido ao compartilhamento orgânico do conteúdo pelos espectadores que muitas vezes ocorre neste meio.

Ainda se observa que 43,8% dos entusiastas de E-Sport brasileiros acompanham ao menos um competidor profissional (SIOUX GROUP et al, 2018, p. 22). Esse costume torna o patrocínio de times e jogadores algo interessante para aqueles que buscam expor sua marca para os telespectadores de E-Sports. Apesar desse fato, 40,1% dos espectadores de E-Sport brasileiros afirmam desconhecer equipes nacionais (p. 22), reafirmando que o esporte ainda se encontra em processo de crescimento no país. Rocha, Rodriguez e Vitória (2016 p. 200), em pesquisa sobre os jogadores baianos de *League of Legends*, encontraram que 88,5% dos jogadores deste jogo são, ao mesmo tempo, jogadores e espectadores dos campeonatos de E-Sport desse (p. 200).

Quando analisados, por estes pesquisadores, os fatores determinantes na decisão de compra de produtos e serviços relacionados ao jogo em questão, 59,2% afirmaram ser a marca do time o maior influenciador; 26% apontaram a influência de um jogador profissional; e somente 14,8% indicaram qualidade e novidade como determinantes (ROCHA; RODRIGUEZ; VITÓRIA, 2016 p. 203). Nesta mesma pesquisa, quando perguntados sobre a possibilidade de escolherem uma marca vinculada a patrocínio em detrimento de uma marca que não patrocina eventos, 72,9% dos jogadores e times afirmaram que estariam mais propensos a escolher marcas patrocinadoras (p. 204). Além disso, quanto à forma de que esses entusiastas escolhem consumir este conteúdo, Rocha, Rodriguez e Vitória (2016 p. 205) apontam que 45,2% afirmam comparecer a competições pessoalmente em eventos, enquanto que 87,7% afirmou consumir este conteúdo *online*, através de *sites* de transmissão via *streaming* (é uma forma de transmissão de som e imagem através de uma rede qualquer de computadores sem a necessidade de efetuar *downloads* do que está se vendo e/ou ouvindo, pois, neste método, a máquina recebe as informações ao mesmo tempo em que as repassa ao usuário). O baixo número de telespectadores que costumam comparecerem a eventos pode, talvez, ser justificado pela concentração da maioria dos campeonatos brasileiros acontecerem nas regiões Sul e Sudeste, dificultando o acesso do torcedor baiano.

Apesar desses dados terem sido recolhidos com foco nos entusiastas do jogo *League of Legends*, esses também poder ser utilizados como base para compreender-se o padrão de comportamento dos entusiastas de E-Sport baianos como um todo. Esses demonstram a influência que essa modalidade possui sobre seus os mais entusiasmados e como a utilização desses como ferramentas de comunicação podem trazer grandes benefícios para organizações que “enxerguem” seu potencial. Percebe-se que este é um mercado em crescimento, porém, pouco explorado no Brasil, com amplas oportunidades para empresas que desejam investir nesse como forma de comunicação mercadológica.

5 | GAMEPÓLITAN: A MAIOR FEIRA DE GAMES DO NORTE-NORDESTE

A 42 Cultura e Entretenimento é uma agência de eventos, fundada em 2013, que procura criar novas oportunidades de negócios se utilizando da cultura pop e *gamer* como uma ferramenta. Como informa em seu *site* (42 Cultura e Entretenimento 2018a), a agência oferece diversificados serviços para seus clientes. Além disso, a empresa possui eventos próprios, merecendo destaque para os 2 maiores, produzidos anualmente na Bahia: o Anipólitán – festival de cultura pop japonesa – e o Gamepólitán. Esse último é o maior evento de jogos do Norte-Nordeste, sendo realizado durante 2 dias, em Salvador desde 2012, conforme informado por Ricardo Silva, fundador da 42, em entrevista pessoal com a pesquisadora, em Salvador, em 15 abril de 2019. Nessa ocasião, Silva conta que o Gamepólitán teve início como uma simples arena de jogos eletrônicos que acontecia dentro do Anipólitán, porém, ao longo dos anos. Com isso,

Silva percebeu que havia espaço para um evento completamente dedicado a jogos no mercado baiano. Mais ainda, Silva possuía o desejo de incentivar o crescimento do mercado de jogos na Bahia, ainda muito pouco explorado na época da criação do referido evento.

Ainda nesta entrevista, Silva explicou que criou o Gamepólitán buscando atingir não só o público *gamer* que já residia em Salvador, mas também todos aqueles que não possuíam muito conhecimento ou contato com jogos antes do evento, proporcionando a esses uma oportunidade de conhecer o mercado de uma forma nunca antes mostrada na Bahia, trazendo jogos de todos os tipos para garantir experiências únicas aos visitantes do evento.

Silva explicou como a primeira edição do Gamepólitán foi um evento pequeno que serviu como protótipo para o que viria a se tornar o maior festival de jogos do Norte e Nordeste do Brasil. No ano seguinte, passou a acontecer no Centro de Convenções de Salvador, sendo a primeira vez que acontecia, em Salvador, um evento de jogos deste porte, mais comumente realizados em São Paulo. Silva também explicou, nesta entrevista, que, com o desabamento do Centro de Convenções, o Gamepólitán foi realizado, em 2016, no Parque de Exposições, e encontrou problemas estruturais devido à natureza das atividades, muitas necessitando de acesso à Internet de alta qualidade. Houve, então, a necessidade de reformular o formato do evento, em razão da dificuldade de se encontrar um local adequado para sua realização. Para viabilizar essa realização, a 42 fez uma parceria com a Unijorge e realizou sua edição de 2017 no *campus* da Instituição, local esse que foi bem recepcionado pelo seu público, o que justificou uma renovação da parceria para 2018.

Atualmente, o evento engloba quatro diferentes áreas de atuação mercadológica. A primeira, a GP-CUP, é dedicada à esportividade eletrônica, promovendo campeonatos de jogos eletrônicos, que reúnem um número significativo de competidores e telespectadores, sendo transmitido *online* além de presencialmente, possui o objetivo de estimular o crescimento da comunidade de jogadores profissionais locais e consolidar o E-Sport na região (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2018f). A segunda, a GP-EXPO, é um espaço com o objetivo de aproximar o público das novidades do mercado de jogos, contém atividades e ações interativas abertos ao público, que tem a possibilidade de testar pessoalmente diversos tipos de jogos recém lançados no mercado e interagir com tecnologias de ponta, bem como a área comercial e varejista do evento, focada em estandes e expositores institucionais que trabalhem com a temática de jogos (2018d). A terceira, a GP-DEV, é uma área dedicada a desenvolvedores, voltada para a exposição de trabalhos realizados por desenvolvedores de jogos eletrônicos independentes e orientação de pessoas que desejem ingressar no mercado de desenvolvimento de jogos, com o objetivo de fomentar o empreendedorismo no mercado de jogos local e facilitar o contato entre desenvolvedores e possíveis investidores ou distribuidores para seus produtos (2018e). Por fim, há a GP-BUSINESS, área focada em negócios, criada com o objetivo de aproximar fabricantes, distribuidoras e lojistas através de

rodadas de negociação e palestras que acontecem durante o evento (2018b).

Como informa a 42 Cultura e Entretenimento (2018b, p. 1), o Gamepólitán apresenta diversas oportunidades para que organizações e pessoas do ramo apresentem projetos, produtos e serviços relacionados ao mercado de tecnologia e jogo, como também para aquelas que desejem criar uma relação mais próxima com seu público, sendo este predominantemente entre 25 e 34 anos e com 67% de visitantes masculinos (p.5). Além disso, como foi possível ser notado através de estudo de documentos internos da 42 Cultura e Entretenimento (2017a, p. 4), o Gamepólitán possui uma considerável presença *online*, com a página do evento no Facebook, possuindo cerca de 20.800 curtidas e possuindo cerca de 500 seguidores no Twitter.

A 42 Cultura e Entretenimento (2015, p. 4-5) constata, em documento interno, que, em 2015, quando o evento era realizado no Centro de Convenções numa área de 4.500 m², este alcançou seu ápice, com 14 mil visitantes (cerca de 980 vindos de outras cidades e 700 de outros estados) e movimentação, de forma direta, de cerca de 150 mil reais ano em varejo e negócios na região, ignorando potenciais ganhos externos decorrentes de ações promoções realizadas dentro do evento. Já em sua edição de 2017, na Unijorge, numa área total de 5.400m², contou com 5 mil visitantes e movimentação direta de cerca de 100 mil reais em varejo e negócios na região (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2017b, p. 4-6).

Apesar das dificuldades encontradas com a perda do Centro de Convenções e a diminuição do número de visitantes na edição de 2017, o Gamepólitán continua em crescimento. Ricardo Silva, na entrevista mencionada, informou que, atualmente, o evento tem o apoio de organizações como o SEBRAE e o Governo da Bahia e inspirou o desenvolvimento, em 2016, de um novo projeto da 42 Cultura e Entretenimento, o Gamepólitán Mini, que busca levar um pouco da experiência proporcionada pelo Gamepólitán para o interior da Bahia e já realizou três edições, duas em Camaçari (em 2016 e 2017) e uma em Alagoinhas (2018).

No Gamepólitán, os campeonatos funcionam de duas formas diferentes, a depender de sua categoria. Campeonatos de consoles (aparelhos dedicados de jogos eletrônicos) acontecem de forma presencial, durante o evento, com cada torneio iniciando e terminando num único dia. Para participar das competições de console, é necessário o pagamento de uma taxa de inscrição, geralmente no próprio dia da competição, mas, em alguns casos, é possível realizar a inscrição *online* prévia, com benefícios monetários na forma de desconto no valor do ingresso e inscrição para quem assim optar (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2018f). O Gamepólitán promove, em média, 3 torneios de jogos de computador e seis de jogos de console. Em 2015, foram realizados 8 campeonatos de consoles e 4 campeonatos de computador (2015 p. 8). Já em 2018, foram organizados 10 campeonatos de consoles e 2 de computador (2018e).

Como explicado no *site* do evento pela 42 Cultura e Entretenimento (2018f), os campeonatos de jogos de computador funcionam de modo diferenciado. Estes

são divididos em duas etapas, sendo a primeira uma seletiva *online* com jogadores de todo o país e a segunda acontecendo de modo presencial, durante o evento. As inscrições para competições dessa modalidade são feitas através de um formulário *online* e são completamente gratuitas. Após a seletiva *online* são selecionados os quatro melhores competidores ou equipes (a depender do formato da competição) para disputar a etapa presencial no Gamepóliton, com as eliminatórias ocorrendo no primeiro dia do evento e a partida final, bem como a de decisão do terceiro lugar, no segundo dia. Em documento interno sobre o evento, a 42 Cultura e Entretenimento (2016, p. 8) afirma que é possível que existam equipes convidadas pela organização para participar da competição no evento. Essas equipes costumam ser compostas por jogadores profissionais nacionais famosos e sua participação tem como objetivo atrair a atenção do público e agradar os espectadores. No caso da existência de equipes convidadas no campeonato, essas são divididas em “chaves” opostas.

A maioria desses torneios possuem premiação em dinheiro para os primeiros, segundos e terceiros colocados. É informado pela 42 Cultura e Entretenimento (2015, p.8) que, na edição de 2015, foram investidos um total de 18 mil reais; em 2017, entretanto, este número caiu para 13 mil (2017b, p. 8). O evento têm como principal público os entusiastas de E-Sport da região, porém esses possuem o potencial de atingir pessoas de todos os estados. Em 2015, as competições do evento, de forma geral, obtiveram 1300 inscritos, alcançando uma média de 30.000 telespectadores virtuais e 300 espectadores presenciais, apesar de sua transmissão ter contado com a concorrência da transmissão do Campeonato Brasileiro de *League of Legends*, que acontecia no mesmo final de semana (2015 p. 8). Em 2017, esses números mudaram de forma significativa, com seus torneios, de modo geral, obtendo apenas 200 competidores inscritos e contando com um número de telespectadores virtuais negligenciável, não chegando nem mesmo a 100 (2017b). O número de espectadores presenciais, entretanto, cresceu muito de 2015 para 2017, com a última edição do evento contando com cerca de 1000 espectadores presenciais.

Para garantir a realização dos torneios, o Gamepóliton oferece suporte logístico para todas as equipes e competidores, sejam esses convidados ou classificados nas etapas *online*. Os que trabalham nesse, inclusive, recepcionam no aeroporto os competidores de outras cidades ou estados e os assistem no traslado até o hotel e, posteriormente, até o evento. O evento possui também uma parceria com uma rede de hotelaria local para garantir descontos aos competidores (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2016, p. 7). Esse momento de apoio logístico aos competidores se apresentam, inclusive, como uma ótima oportunidade para empresas de turismo, empresas aéreas, hotéis e mesmo empresas de transporte dialogar com esse público de forma direta, se aproveitando do momento de felicidade/animação que o competidor está vivenciando, momento este em que aquele está mais predisposto a receber a mensagem da empresa que está proporcionando aquela experiência, vinculando sentimentos de sua marca na mente dos competidores.

Em nova entrevista com a pesquisadora, também realizada em Salvador, em 30 de junho de 2018, Ricardo Silva, quando questionado sobre a queda de participação nacional e de visibilidade virtual, afirmou que acredita ser a causa primária devido ao aumento da concorrência quando se trata de E-Sport. De acordo com Silva, o E-Sport cresceu muito nesses últimos anos no país, com a introdução de grandes campeonatos oficiais, organizado pelos desenvolvedores dos jogos, o que atrai a atenção do público de outras regiões de forma muito mais significativa. Em sua opinião, como na Bahia ainda não existem muitos times profissionais de E-Sports, principalmente os famosos, um torneio local não consegue competir em patamar de igualdade com as grandes competições oficiais pela atenção dos telespectadores e competidores nacionais. Independente desse fator, os torneios do Gamepólitán se apresentam como uma forte atração para os entusiastas de E-Sport da região, atraindo a atenção de um público de espectadores locais cada vez maior e se apresentando como uma ferramenta ideal para organizações que desejam dialogar com este público.

Em mesma entrevista, Silva conta que os campeonatos de jogos de consoles, até 2017, não haviam conseguido atrair investidores externos à 42. Na edição de 2018, entretanto, essa realidade mudou, com 7 dos campeonatos de console sendo patrocinados pela Fushion, grupo baiano que organiza torneios locais de E-Sport e tem como objetivo incentivar a modalidade esportiva na Bahia.

A falta de grandes investimentos nos torneios de E-Sport do Gamepólitán, apesar de atraírem grande visibilidade do público entusiasta da modalidade esportiva na região, demonstra que seu potencial está sendo pouco explorado pelo mercado. Esses campeonatos são uma grande oportunidade para organizações criarem uma aproximação empática com um potencial público consumidor de seus produtos, utilizando o jogo como ferramenta de engajamento. Atraem um público significativo, interessado, engajado e que, como foi mostrado anteriormente, tende a consumir produtos relacionados à campeonatos e times de E-Sport.

5.1.1 Possibilidades estratégicas de Comunicação nos campeonatos do Gamepólitán

O Gamepólitán oferece aos seus investidores diversas oportunidades de exposição de marca e engajamento durante todo o pré, trans e pós evento. Trabalha com diferentes cotas de patrocínio, que permitem seus investidores exposição de marca em mídias virtuais (como o *site* oficial do evento, redes sociais e matérias em sites especializados) e em mídias complementares (como cartazes, panfletos, ônibus, *outdoors*, televisão e até mesmo no próprio ingresso) (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2018c, p. 9-12).

Durante o evento, também é possível expor a marca do investidor em diferentes locais, como no mapa do evento, em cartazes de sinalização, na comunicação visual localizada na entrada do evento, nos *backdrops*, no palco principal e nas credenciais

dos convidados. Também é possível que investidores do evento realizem palestras no palco principal do evento, possuam um estande próprio ou mesmo realizem ações promocionais diversas (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2018c, p. 9).

Quando se trata da GP-CUP, as possibilidades se expandem ainda mais. Organizações interessadas em investir nos campeonatos do Gamepólitán possuem muitas chances para expor sua marca, incluindo o *mailing* enviado para os competidores; as telas de transmissão dos jogos, constantemente vistas tanto pelos jogadores quanto pelos espectadores do esporte; os computadores utilizados para as competições; a comunicação visual das arenas de competição onde são realizados os campeonatos; as credenciais dos competidores; o *backdrop* do pódio de premiação dos vencedores e também o cheque de premiação, que possui um tamanho muito maior que os cheques padrões, para fins promocionais (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2018c, p. 9).

Para grandes investidores dos campeonatos, é também possível realizar a exposição de sua marca na assinatura do nome do torneio, de forma que toda a comunicação, seja ela feita pela empresa ou espontaneamente, irá conter o nome daquele e aumentar o alcance da sua marca (42 CULTURA E ENTRETENIMENTO, 2018c, p. 11). Além da simples exposição de marca, investidores dos campeonatos de E-Sport do Gamepólitán, possuem a possibilidade de criar estratégias de marketing promocional para propiciar a efetivação de vendas de produtos e serviços relacionados à temática dos jogos, como é o caso da adição de brindes personalizados à premiação. Também seria possível a distribuição de panfletos e cupons de desconto para os competidores e espectadores do E-Sport.

Apesar do Gamepólitán ser um festival de jogos e tecnologia, não há uma restrição delimitando que organizações interessadas em investir em seus campeonatos devem trabalhar nestes mercados. Como dito, muitos *gamers* costumam comer e beber, ouvir música ou assistir televisão enquanto jogam. Assim, empresas alimentícias, de *delivery*, de *streaming* de música, filmes e séries e até mesmo redes de televisão apresentam como potenciais investidores, considerando a predisposição do público presente no evento se interessar por seus produtos. Bancos e empresas que trabalhem com créditos virtuais – como cartões de recarga para *sites* de jogos – também poderiam se beneficiar ao investir nos campeonatos, em especial considerando que, como destacado, os entusiastas do E-Sport tendem a possuir maior renda que a maior parte da população, além de gastarem bastante dinheiro em mídias digitais e produtos relacionados à jogos eletrônicos.

6 | CONCLUSÃO

O mercado de jogos eletrônicos encontra-se em crescimento no mundo inteiro, sendo o Brasil um de seus maiores consumidores na América Latina. Como uma evolução natural de seu crescimento, surgiu o E-Sport, uma modalidade competitiva de jogos eletrônicos. Apesar deste ser relativamente novo no Brasil, a modalidade

esportiva tem atraído um grande número de adeptos, que aumenta a cada ano, e costuma ser jovem e com um maior poder aquisitivo.

O Gamepólitán é o maior festival de jogos do Norte e Nordeste, que tem como objetivo incentivar o crescimento do mercado de jogos na região, em especial na Bahia. O E-Sport é uma das áreas de foco do evento, que busca incentivar os jogadores da região a se profissionalizarem.

AGUP-CUP, área dedicada aos campeonatos de jogos eletrônicos no Gamepólitán, se apresenta igualmente como uma oportunidade de comunicação mercadológica para instituições interessadas em utilizar-se do E-Sport como uma ferramenta de divulgação de produtos e engajamento com os clientes.

Assim, é possível se concluir que o E-Sport no Gamepólitán se apresenta como uma boa plataforma de comunicação para que empresas possam dialogar diretamente com um novo público e criar laços afetivos com esses que, até então, ainda não está sendo utilizada em todo o seu potencial.

Com o constante crescimento do mercado de jogos e do E-Sport no país, no entanto, a tendência é que o evento ganhe ainda mais força no mercado, ao passar dos anos, alcançando um maior número de pessoas e chamando a atenção de novo investidores.

REFERÊNCIAS

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **A Primeira agência especializada em cultura pop!** 2018a. Disponível em: <<http://42cultural.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 18 maio 2018.

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP-Apresentação**. Salvador: 42 Cultura e Entretenimento, 2018b. (mimeo)

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP-2018 - Apresentação (cotas de patrocínio)**. Salvador: 42 Cultura e Entretenimento, 2018c. (mimeo)

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP-Expo 2018**. 2018d. Disponível em: <<http://gamepolitan.com.br/gpexpo2018/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP-Dev 2018**. 2018e. Disponível em: <<http://gamepolitan.com.br/gpdev2018/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP-Cup 2018**. 2018f. Disponível em: <<http://gamepolitan.com.br/gpcup2018/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **Gamepólitán: Festival de Jogos**. Salvador: 42 Cultura e Entretenimento, 2017a. (mimeo)

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP 2017 - Apresentação Resultados**. Salvador: 42 Cultura e Entretenimento, 2017b. (mimeo)

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP 2016 - App CUP**. Salvador: 42 Cultura e Entretenimento, 2016. (mimeo)

42 CULTURA E ENTRETENIMENTO. **GP 2015 - Apresentação Resultados**. Salvador: 42 Cultura e Entretenimento, 2015. (mimeo)

BNDES. **Panorama da indústria brasileira de jogos digitais 2017**. 2017. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/jogos-digitais-brasil-infografico>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

COUTINHO, Helen Rita Menezes. **Organização de eventos**. Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2010.

ESPN. **'League of Legends': CBLol 2017 manterá R\$ 200 mil como premiação**. 2017. Disponível em: <http://www.espn.com.br/noticia/665415_league-of-legends-cblol-2017-mantera-r-200-mil-como-premiacao>. Acesso em: 13 out. 2017.

FERRACCIU, João de Simoni Soderini. **Marketing Promocional: a evolução da promoção de vendas**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José Henrique Dell Osso (Coord). **Mapeamento da indústria brasileira e global jogos digitais**. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produtos/download/aep_fep/chamada_publica_FEP0211_mapeamento_da_industria.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

HONORATO, João Vitor; ROCHA, Rodrigo (Org.). **BIND - Bahia Indie Games Developers**. Disponível em: <<https://www.meetup.com/pt-BR/bind-dev/members/>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

MARKETING GLOBO. **O mercado de games**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2018.

NEWZOO. **2018 Global Games Market Report: trends, insights, and projections toward 2021**. 2018a. Disponível em: <https://resources.newzoo.com/hubfs/Reports/Newzoo_2018_Global_Games_Market_Report_Light.pdf?submissionGuid=858730b4-b75e-453d-8fd1-f1202c3982a0>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NEWZOO. **Free 2018 Global Esports Market Report**. 2018b. Disponível em: <https://resources.newzoo.com/hubfs/Reports/Newzoo_2018_Global_Esports_Market_Report_Excerpt.pdf?submissionGuid=12a02109-163c-4e99-b5f7-adfa636de48b>. Acesso em: 12 abr. 2018.

NEWZOO. **The Brazilian Gamer: key consumer insights**. 2017. Disponível em: <<https://newzoo.com/insights/infographics/the-brazilian-gamer-2017/>>. Acesso em: 9 out. 2017.

NEWZOO. **2016 Global Esports Market Report: an overview of the esports market & its valuable audience**. 2016. Disponível em: <https://rb.ru/media/reports/NEWZOO_Free_2016_Esports_Market_Report.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

PANZARINI, Bruna. **A comunicação mercadológica e a mundialização de um estilo de vida: estudo de caso da marca Harley Davidson no Brasil**. In: INTERPROGRAMAS DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO DA FACULDADE CÁSPER LÍBERO, 10, 2015. **Anais...** São Paulo: Faculdade Cáspers Líbero, 2015. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Bruna-Panzarini.UMESP_.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

ROCHA, Mateus; RODRIGUEZ, Vanessa Brasil; VITÓRIA, Fabrício Flávio Terso. **Impacto do patrocínio de E-Sport na decisão de compras dos jogadores de League Of Legends da Bahia**. **SEPA**, Salvador, v. 5, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/4412/3029>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

SIOUX GROUP et al. **PGB 18: pesquisa Game Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

TAVARES, Maurício. **Comunicação Empresarial e Planos de Comunicação**: Integrando teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÍDIAS DIGITAIS E O SITE DO COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL

Carlos Augusto Tavares Junior

Bacharel em Comunicação Social (habilitação em Radialismo), mestre em Ciências da Comunicação pelo PPGCOM-USP. E-mail: ctavares98@gmail.com.

RESUMO: Este capítulo analisa o *website* do Comitê Olímpico do Brasil (COB), com base na discussão em torno do jornalismo esportivo, desde a perspectiva teórico-conceitual, a produção e a usabilidade diante das mediações tecnológicas. A página do COB apresenta um potencial diferenciado para a produção de notícias, ao abrigar características com pouca recorrência nos noticiários brasileiros, focados nos esportes de alto rendimento, na competição e na popularidade das modalidades e de atletas. Surge um desafio nessa cobertura: ampliar a visibilidade das modalidades na mídia e a necessidade de priorizar os valores esportivos como a excelência, o respeito e a amizade. Esse potencial vai além da cobertura das principais competições, como os campeonatos mundiais e os Jogos, ocorridos no Rio de Janeiro, em 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais. Jornalismo Esportivo. Convergência. Multimídia. Comitê Olímpico do Brasil.¹

ABSTRACT: This chapter has the purpose to analyse the website of the Brazilian Olympic Committee (COB), based at the discussion around sports journalism, from the theoretical concept from varying mediations to production and usability. The COB web page brings a different potential for news production, hosting features with little recurrence in Brazilian newscasts, focused on high-performance sports, competition and the popularity of modalities and athletes. Thus, a challenge arises in this coverage, which is to increase the visibility of Olympic sports in the media and the need to prioritize sports and Olympic values such as excellence, respect and friendship. This potential goes beyond the coverage of the main competitions, such as the world championships and the Olympic Games, as happened in Rio de Janeiro in 2016.

KEYWORDS: Digital media. Sport Newsmaking. Convergence. Multimedia. Brazilian Olympic Committee.

LISTA DE SIGLAS

COB: Comitê Olímpico do Brasil

IOC: Comitê Olímpico Internacional
(abreviatura internacional)

¹ Este capítulo faz parte da tese de doutorado intitulada: *Rio 2016: o Jornalismo Esportivo e o Comitê Olímpico do Brasil*, publicada em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo.

COI: Comitê Olímpico Internacional (abreviatura comum na mídia brasileira)
OBS: Olympic Broadcast System (Sistema Olímpico de Radiodifusão)
ABT: Academia Brasileira de Treinadores
USP: Universidade de São Paulo
RHB: Right Host Broadcasting (Direito de transmissão de emissora licenciada)
UOL: Universo Online
Libras: Linguagem Brasileira de Sinais

MÍDIAS DIGITAIS E O SITE DO COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL

Este capítulo tece considerações sobre as mídias digitais tendo em vista compreender o funcionamento e os objetivos do *site* do Comitê Olímpico do Brasil. O ato de acessar e produzir informações na internet atingiu distintos protagonismos nas pesquisas acadêmicas. Entre as abordagens sobre a utilização de padrões numéricos, coloca-se em discussão a transmissão e a recepção de dados codificados por procedimentos algébricos, ou seja, como equações e sequenciamentos matriciais vertem as informações de textos, imagens, sons e diálogos em dados numéricos. Esses dígitos constituem numerais que formam o registro sequencial da informação que, para ser acessada, precisa ser codificada e decodificada (HALL, 2003) em padrões específicos.

De forma recorrente, nos estudos de Comunicação, assinala-se a adoção do termo analógico como o sinônimo de processamento de informações que não são convertidas em números. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Francisco Ricardo Rüdiger (2007, p.79) destaca que esse tema possui aspectos positivos e negativos. O processo de comunicação mostra-se subdividido entre ranhuras das redes e sucessivas interações que ocorrem pela respectiva sequência: sujeitos e dispositivos que realizam a conversão de números em informações (ou *homem-máquina*) e entre os equipamentos na rede.

Rüdiger (2007, p.16) exemplifica limiares que tangenciam a perspectiva filosófica inspirada na técnica:

Chamando de pensamento tecnológico a essa forma de enfrentar o assunto, pode-se resumir seu entendimento a respeito, dizendo que, para ele, a tecnologia exerce uma grande influência, a principal, no destino da humanidade e que o progresso da técnica tem um cunho em última instância independente relativamente a outros fatores intervenientes na vida em sociedade.

A convicção de que a atividade técnica determina o curso de nossa existência não é, porém, uniforme no plano das opiniões acerca do seu significado.

Em consideração a essa observação e às várias vertentes das abordagens das práticas culturais no ciberespaço, faz-se necessário um recorte em torno das vertentes abordadas neste capítulo: a convivência, utilização e enraizamento social de serviços digitais pela *web*. A partir dessa convivência com as tecnologias, existem articulações

referentes às possibilidades latentes de as ferramentas cibernéticas levarem em consideração os ensaios desenvolvidos pelo professor e filósofo Pierre Lévy (1999), com desdobramentos articulados às práticas jornalísticas a partir dos trabalhos do professor da UFBA, Elias Machado (2003), e da professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pollyana Ferrari (2010b).

O comportamento de consumo digital e da adoção de constantes atualizações tem como base o livro *Diffusion Of Innovations*, do professor da Universidade do Novo México, Everett Rogers (2003), que expõe pressupostos referentes às inovações no cenário permeado pelas constantes atualizações de equipamentos e aplicações, um tema recorrente no quesito acesso ao ciberespaço.

As mídias digitais têm um aspecto em comum com os meios eletrônicos: o registro que visa retratar com semelhança a realidade (escrita e audiovisual). Em suma: a captação de voz, imagens e textos por meio das interfaces de microfones, câmeras e teclados de escrita. Enquanto se tangencia o mesmo objetivo, há uma diferenciação que não difere ou afasta a digitalização, pois a mídia rotulada como analógica traz apenas uma única característica básica: suportes em processos de codificação e decodificação (HALL, 2003, p.359-360):

Você tem de saber, analiticamente, por que o consumo e a produção são diferentes, a fim de falar sobre como eles se articulam. Você tem de reconhecer a diferença em cada ponto. Se gasto algum tempo falando sobre os momentos da codificação e da decodificação, isso não me impede de ver as relações entre eles. Chamo de codificação e decodificação duas práticas diferentes, mas relacionadas, que conectam o que pode ser analiticamente identificado como dois momentos isolados.

A fim de não desembocar na generalidade de vantagens e desvantagens no embate digital *versus* analógico, a abordagem sobre mídia digital se debruça, especificamente, sobre o acesso ao ciberespaço (internet e redes de dados) e sobre a forma como canais de interação entre usuários (*sites, blogs, chats, e-mail* e redes sociais) se processam no âmbito da interação intersubjetiva. No caso deste trabalho, interessam as redes de comunicação entre produtores de conteúdo e jornalistas no ciberespaço.

Em decorrência da percepção de uma dicotomia envolvida em uma perspectiva digital, além dos números, existe uma razão organizacional que remonta a estágios das revoluções industriais a ponto de ressaltar demandas em dinâmicas de consumo, conforme a explicação de Ferrari (2016, p.21):

Outras mudanças organizacionais, tais como sistema de entrega *just-in-time* (que reduziram o processo industrial, em meio à crise do Fordismo) vão mostrar que, nesta década, iniciou-se a ruptura com o analógico, com o mundo concreto do século XX, um período do qual não nos orgulhamos; com suas duas guerras mundiais, ameaças nucleares impostas pela Guerra Fria; as terríveis experiências de Hiroshima e Nagasaki, golpes de estado por parte de governos militares e um começo de globalização que veríamos na TV a partir da década de 1990; quando o mundo assistiu aos ataques norte-americanos no Golfo como se fossem telas de

Paralelamente a isso, o jornalismo contemporâneo pressupõe o convívio com uma rotina de rápida atualização da formação profissional do jornalista que atua na área de esportes diante das possibilidades da tecnologia e da mídia convergente (JENKINS, 2009), com ressalvas ao modo de mediar e ser mediado pelos dispositivos tecnológicos de acesso ao ciberespaço. Afinal, os processos de comunicação tipificados com o uso de ferramentas cibernéticas impactaram também a prática da produção de notícia.

O potencial do uso de ferramentas *web* no jornalismo influi diretamente na atuação do *site* do COB. Além disso, o espaço conta com conteúdo informativo do IOC, que dispõe de uma produção especializada por meio do OBS (Olympic Broadcasting System). Este canal detém a exclusividade das notícias que são negociadas sob contratos de direitos de transmissão, conforme a descrição que consta no sítio dessa empresa (Disponível em: <https://www.obs.tv>. Acesso em: 28 ago. 2016):

O Olympic Broadcasting Services (OBS) foi criado pelo Comitê Olímpico Internacional (IOC) em 2001 a fim de atuar na organização do Host Broadcaster em todos os Jogos Olímpicos, Olimpíadas de Inverno e Jogos Olímpicos da Juventude.

O Host Broadcaster é responsável pela entrega de imagens e sons dos Jogos Olímpicos a bilhões de espectadores por todo o mundo. Ele produz e transmite por rádio e televisão, ao vivo, os acontecimentos de forma imparcial sobre todos os esportes de todos os lugares. Este abastecimento é chamado de Sinal Internacional ou Alimentador Mundial.

Neste papel, o OBS é responsável pela realização de uma abordagem consistente das transmissões olímpicas ao mesmo tempo em que otimiza os recursos para melhorar continuamente a eficiência da operação do Host Broadcaster.

O OBS então atua para assegurar que todas as obrigações contratuais do IOC estejam presentes nos Direitos de Transmissão das Emissoras Licenciadas (RHBs) ocorram de ponta a ponta com a produção televisiva dos Jogos Olímpicos.

A discussão sobre atuação institucional do IOC dispõe de mecanismos de padronização da notícia olímpica dos canais credenciados. Sendo assim, tornou-se uma opção desempenhar o papel de usuário passivo, que não se expressa, ao contrário do que observa o professor e pesquisador da Universidade de Sorocaba (Uniso) e da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec), Wilton Garcia (2011, p.55) ao falar do usuário-interator:

Hoje, o sujeito passa a ser considerado como usuário-interator, sobretudo na internet, cuja situação parcela, compartilha, coopera e conecta. Essa experimentação interpela, interfere e se confirma por meio de um diagrama transversal que utiliza um amplo descrever de características complementares.

Com base nas características postas por Garcia (2011), pode-se afirmar que esse usuário-interator não fica restrito a papéis formais, como público/audiência e produtor/gerador de conteúdo. Essa possibilidade de produzir conteúdo ao mesmo tempo em

que acessa *sites* e redes sociais reflete um pouco também da tortuosidade no caminho a ser percorrido no estudo das interfaces esportivas.

De modo geral, o trabalho dos jornalistas com o auxílio de ferramentas provenientes dos computadores também sofreu impacto dos aprimoramentos referentes a recursos que normalmente demarcam mudanças sutis na forma como a comunicação cibernética se realiza na difusão de informações. Nesse caso, especificamente, a *World Wide Web* ou, em tradução livre: a ampla teia mundial.

Inserido nesta teia, o jornalismo olímpico do *site* do COB considera as modalidades olímpicas com pouca cobertura na mídia que, neste espaço, passam a contar com notícias a ponto de fomentar sua visibilidade na imprensa tradicional em sítios de confederações e em veículos da mídia independente. Dessa maneira, um usuário-interator (GARCIA, 2011) também encontra na internet um repertório informativo que contribui para auxiliar no desenvolvimento do esporte e de atividades físicas e motoras.

Ferrari (2010b, p.93) assinala características tanto do espaço digital como do trabalho de jornalistas:

A distinção fundamental que está em jogo é a de que a comunicação tem a ver com conteúdos e com a circulação [...] Nestes termos, a informação não diz respeito à transmissão de conteúdos. Destacamos a importância de olharmos para o futuro do jornalismo – que passa por uma transformação conceitual e organizacional, assumindo uma identidade 100% informativa. Os profissionais não escrevem mais para o jornal. São *bits* que trafegam informação e não mais átomos. E nesse contexto, nos perguntamos quem é esse ciberleitor?

O ciberespaço passa a ter um entendimento mais simplificado, de acordo com uma *teoria da adoção rápida a serviço/equipamento*. Formulada em 1962 pelo sociólogo norte-americano Everett Rogers (2003), o estudo relaciona a maneira como novidades difundidas têm adesão ou rejeição. No âmbito do consumo, se forma uma perspectiva de mudança social, como, por exemplo, a energia elétrica e as possíveis causas, como benefícios e problemas que esta traria.

A produção de notícias em *sites*, principalmente com a utilização de serviços de publicação online, inspirou o professor da Universidade de Beira Interior, em Portugal, João Canavilhas (2006, p.03), a considerar as características da agilidade e da disponibilização de informações por meio digital:

Embora o número de utilizadores em todo o mundo tenha atingido uma dimensão interessante, o ritmo de crescimento da banda larga condiciona o tipo de conteúdo oferecido pelo jornalismo que se faz na *web*. Naturalmente, as publicações apostaram nas notícias baseadas em texto escrito já que o *download* das páginas é relativamente rápido mesmo para acessos de baixa velocidade. É por isso que o texto continua a ser o elemento mais usado no jornalismo que se faz na *web*, mas este não é o único motivo para que tal se verifique.

Para estabelecer uma aproximação entre consumo de internet, jornalismo, interação dos usuários e acesso às notícias pela *web* – a partir de um perfil de

consumo digital – há ainda outro pilar da utilização do ciberespaço além da difusão de informações. Como esclarece Machado (2003, p.88):

A expansão do ciberespaço como uma esfera pública depende da forma como as organizações jornalísticas incorporam os usuários em seus sistemas de produção. Até agora, os usuários são vistos como consumidores de notícias. Na redação como espaço para a administração das informações, os usuários devem ser estimulados a participar como colaboradores na produção de conteúdos.

A utilização de ferramentas cibernéticas para a produção de notícias não é uma novidade no Brasil, onde os serviços de provimento e acesso à internet existem há aproximadamente vinte anos. No final de anos 1990, parte dos principais recursos multimídia da *World Wide Web* estava em fase de testes. No entanto, ao longo da década de 2000, o aparecimento das redes sociais proporcionou que os usuários publicassem seus conteúdos audiovisuais em uma dinâmica de produção e consumo concomitantes.

Em meio a esses processos relacionados às mídias digitais, o professor da Universidade de Navarra, Ramón Salaverría (2017, p.04), destaca os seguintes modelos:

A partir de um critério de classificação baseado no grau de evolução digital. Sua tipologia incluía as seguintes categorias: (1) o “modelo de fac-símile”, que consiste em reproduzir fielmente a versão impressa de um meio na internet, através, por exemplo, de um documento em PDF; (2) o “modelo adaptado”, baseado em conteúdos igualmente impressos, mas ajustado às possibilidades comunicativas da rede; (3) o “modelo digital”, em que os conteúdos já foram expressamente preparados para a internet, mas com critérios editoriais próprios de mídias anteriores; e, finalmente, (4) o “modelo multimídia”, *onde tanto os conteúdos como as linguagens usadas para sua representação são inteiramente digitais*. Propostas tipológicas semelhantes, que enquadram a mídia em um continuum. (Tradução e itálicos nossos).

Os dispositivos digitais com acesso à *web* dispõem de interfaces em formato hipermídia, cuja principal característica de comunicação depende da vontade do usuário. Para exemplificar, um navegador de internet, ao ser acionado, abre uma página (predefinida ou configurada pelo usuário) e, mesmo que esse local conte com atualizações, os canais não se alteram sem que essa pessoa entre com o endereço de outros *sites* e *hyperlinks* relacionados. Além disso, textos em listas automáticas ficam à espera da reação do usuário.

As formas de interação aproximam o comportamento do *prosumer* – produtor e consumidor (TOFFLER, 1980) – do usuário-interator (GARCIA, 2011) nos ambientes digitais. Além dos computadores, os dispositivos móveis e outros híbridos, como *smarTVs* e centrais multimídia em automóveis, utilizam as interfaces de comunicação com os usuários que interagem com os dispositivos.

De acordo com o teórico e escritor norte-americano Steven Johnson (2001,

p.121), um sistema de buscas assim funciona:

Decidimos que critério geral queremos usar: documentos que abranjam o mesmo tópico, mas num nível mais alto de complexidade, ou uma varredura geral de quaisquer documentos vagamente relacionados com o documento de amostra, ou um ensaio escrito num estilo semelhante. O **software** configura então seus algoritmos de comparação de padrões para se ajustar aos critérios que escolhemos, examina todas as palavras à disposição e monta um perfil do texto de referência e de suas filiações com o restante do banco de dados.

O usuário-interator (GARCIA, 2011) do ciberespaço grava e reproduz conteúdo multimídia com a mesma facilidade com que as fitas-cassete proporcionavam a postura *prosumer* (TOFFLER, 1980). No entanto, hoje há facilidade na circulação desse material caseiro, cuja diferença se nota na ausência do desgaste do arquivo digital. Esses materiais apenas apresentam deterioração por meio da corrupção a partir do *download* e/ou cópia malsucedida, em que as cadeias numéricas (dígitos) ficam distorcidas e, em vez da perda de qualidade, torna-se impossível executar ou visualizar esse arquivo.

COMUNICAÇÃO DIGITAL: DINÂMICAS E ESPAÇOS

A possibilidade da realização da comunicação em duas vias nos meios cibernéticos tornou-se um tema recorrente nas pesquisas de Lévy (1999, p.57), que considera a metáfora da interação atômica, em nível molecular, tal como sujeitos se comunicam entre si na sociedade contemporânea:

Do mesmo modo que um cérebro pensa na ausência de centro ou de um cérebro acima dele para dirigi-lo, um grupo molecular não tem necessidade de uma mediação transcendente para se unir. ***A evolução técnica tornou a transcendência obsoleta.*** [...] Assim como as mensagens do ciberespaço interagem e invocam-se de um extremo a outro de um plano desterritorializado, os membros dos coletivos moleculares se comunicam transversalmente, reciprocamente, fora de categorias, sem passar pela via hierárquica, dobrando e redobrando, cosendo e recosendo, complicando a seu bel prazer o grande tecido metafórico das cidades calmas. (Itálicos do autor).

A partir das diversas formas interação entre usuário-máquina e usuário-usuário, ressaltam-se as peculiaridades intrínsecas do digital como meio de interface, desde os *hiperlinks* para a vinculação de lugares em cascata até a formatação dos *sites*.

A concepção de emulação (HOEVEN; LOHMAN; VERDEGEM, 2017), no âmbito da informática, entende a utilização desses espaços como meio de preservação da memória de um passado digital incompatível com os dispositivos utilizados na atualidade. Para os pesquisadores europeus Jeffrey van der Hoeven, Bram Lohman e Remco Verdegem (2017, p.124):

[...] a emulação não se concentra no objeto digital, mas no ambiente *hard[ware]*– e *software* em que o objeto é entregue. Ela visa (re)criar o ambiente no qual o objeto digital foi originalmente criado. (Tradução nossa)

Dessa forma, a emulação de outras mídias em aplicação na *web* torna-se exemplificada na exibição de uma página que mostra em tela cheia as imagens de câmeras de monitoramento em computadores ou outros dispositivos em que se percebe a *recriação da experiência* de se assistir a um circuito fechado de televisão que depende apenas dos equipamentos utilizados.

Os espaços de emulação na *web* não se restringem à forma como um software interpretador proporciona a execução em dispositivos digitais utilizados na década de 2010. Como exemplo, destaca-se como os *sites* temáticos para áudio, vídeo e gravuras coexistem, de modo que a emulação dessas mídias e processos de formatação de jornal, revista, rádio e televisão dividem as áreas dos sítios em meio a textos e *hiperlinks*.

Outra característica presente na dinâmica da comunicação digital pela *web* tangencia a remediação, termo estudado pelos professores norte-americanos David Bolter e Jay Grusin (2000) para descrever a representação de uma mídia em outra. Para ilustrar esse conceito, basta pensar nas páginas da *web* de emissoras de rádio, com o *player* em destaque para a programação ao vivo, com trechos da programação.

A partir da confluência de conteúdos produzidos em rede, o conceito de convergência (JENKINS, 2009) impacta a vida em sociedade. Um desses impactos ocorre a partir do modo como o próprio Jenkins (2009) aborda a intervenção de pessoas que se apropriam de produtos culturais, com ênfase na literatura e, por conseguinte, as transliteraturas, como *Star Wars* e *Harry Potter* (JENKINS, 2009, p.275): por meio de contos paralelos. Na convergência conceituada por Jenkins (2009), o modo como a história recontada pelos fãs impacta sequências alternativas e outros episódios incorre no estabelecimento de um novo universo que coexiste em termos metafísicos com o original.

Em relação às convergências, Salaverría (MONTEIRO, 2017), em entrevista ao jornal *A Voz de Galiza*, ressalta a importância da seletividade em relação ao fato jornalístico:

O jornalismo sempre lidou contra o relógio. As novas tecnologias nos permitem fazer as coisas instantaneamente e *os protocolos de prudência profissional para não comprometer a credibilidade do seu veículo são muito mais exigentes*. Mas também temos melhores ferramentas para certificar a informação [...] Os jornalistas devem saber adaptar-se com enorme flexibilidade às tecnologias, mas ser inflexíveis em relação aos valores profissionais. *Os meios que estão conseguindo ter sucesso no cenário digital são aqueles que respeitam os eixos de seus valores clássicos, mas buscam mudanças tecnológicas e inovar*. (Tradução e itálicos nossos).

Essa mesma necessidade emerge a partir das observações do professor da Universidade Santiago de Compostela, Xosé López García (2008, p.08), ao considerar

a convergência e a necessidade de se averiguar as informações:

O desafio colocado pelos cibermeios não se refere apenas à revisão do que entendemos local e por meio local, mas também à organização do conteúdo de proximidade nos cibermeios e na mídia em geral. Como sabemos, os temas jornalísticos são algo mais do que a soma de uma série de notícias ou opiniões ordenadas de acordo com as diferentes negociações entre os diferentes atores que tornaram isso possível. Produzir uma pauta de um jornal que respeite a complexidade dos fatos e aprofunde em sua interpretação implica uma reflexão prévia sobre a sociedade em que é produzido e desenvolvido e um propósito de oferecer significados para entendê-lo ou, pelo menos, saber como se desenvolvem. (Tradução nossa)

Desse modo, se a dinâmica ficcional se aplica especificamente à literatura, o jornalismo exige que seu profissional seja “flexível na tecnologia, mas inflexível nos seus valores” (SALAVERRÍA, 2017), a partir da concepção da história recontada por meio de um recorte da realidade e do registro de relatos obtidos com as fontes que testemunharam os fatos relevantes para a notícia.

Ferrari (2010b, p.51-53) complementa a necessidade de adaptação às tecnologias, exemplificando padrões de produção e consumo na *web*:

Além do texto, é possível utilizar áudio, gráficos, vídeo, *links*, etc. E até uma combinação de todos esses recursos. [...] Use e abuse de verbos fortes que o ajudarão a escrever um texto vivo, arejado e alegre. A *web* não é sisuda, ela tem humor. O público *online* é mais receptivo para estilos não convencionais, já que o leitor não tem tanto compromisso ao navegar, ele “zapeia” pelos canais, ficando alguns poucos minutos na notícia que lhe interessa.

Esportes e Jogos Olímpicos: *site* do COB

A ocorrência de torneios mundiais no Brasil proporcionou uma aproximação da pauta esportiva e olímpica de temas que normalmente não possuem abordagens conjuntas e recorrentes como gastos excessivos na infraestrutura, já que se encontram associados a outras editorias, como economia e internacional. Devido à realização das Olimpíadas no Rio de Janeiro, as notícias que envolveram esse evento ganharam destaque nas pautas esportivas, conforme a menção de Helal (2015), com “o viés cultural da pauta esportiva” no âmbito nacional, estendendo-se para aspectos locais. Sendo assim, como ponto de apoio para a pesquisa, foi fundamental fazer uma análise preliminar do *site* do Comitê Olímpico do Brasil (COB), entre abril e maio de 2015.

O *sítio* do COB possui uma apresentação direta a partir do acesso em navegadores que adotam o padrão de tabulação de textos e elementos em espaços da *web*, nomeadamente o Cascaded Sheet Style 3, o CSS3, a terceira revisão da apresentação em cascata em utilização nas principais páginas (e mais acessadas), que consiste na diretriz do *layout* de apresentação gráfica, com a utilização de fontes remotas.

Além das possibilidades do CSS3, a principal vantagem consiste na diminuição do tempo de carregamento (ou *download* do conteúdo) da página. O *site* adota um

formato recorrente em páginas que possuem acessos regulares de usuários: um *banner* (ou faixa gráfica) central, que ocupa o topo da tela com a identificação do COB, com a bandeira nacional brasileira e o símbolo olímpico logo abaixo. As cores utilizadas remetem à paleta de cores da bandeira, com branco para o fundo de página e corpo de texto; azul ou verde para destaques e amarelo para realces gráficos de alguns elementos.

Entretanto, o protocolo de exibição CSS3 possui desvantagens, sobretudo, no acesso ao *site* a partir de dispositivos sem suporte, que não podem ser atualizados. Dessa vez, o principal motivo que se apresenta como vantagem também acaba por inviabilizar a exibição dos elementos e o acesso fácil se traduz em dificuldade. A imagem abaixo reproduz a página do COB a partir da versão obsoleta (10.1) do navegador Opera:



Figura 1 – Página do COB a partir de navegador desatualizado

Fonte: <<http://www.cob.org.br/pt/noticias>>. Acesso em: 18 nov. 2016

Em meio ao surgimento de inúmeros *sites* das confederações esportivas no Brasil, destaca-se o conteúdo publicado pelo COB, que não trata apenas das informações e eventos da entidade. Durante as 'janelas' bissextas de quatro anos, a pauta olímpica ganha destaque e os campeonatos de base, como os Jogos Escolares da Juventude, aparecem sublinhando como atletas passam a conviver com a possibilidade de profissionalização e posterior atuação em Jogos Olímpicos.

Como meio de comunicação oficial, as informações do COB pautam-se pelos valores em destaque na seção *Sobre o COB*, como “missão, valores, paixão pelo esporte e trabalho em equipe”, além do reforço dos motes olímpicos: “amizade, excelência e respeito” (imagem a seguir):



Figura 2 – “Sobre o COB”

Fonte: <<http://www.cob.org.br/pt/cob/comite-olimpico-do-brasil/sobre-o-cob>>. Acesso em: 12 dez. 2016

A cobertura do *Time Brasil*, ilustrada principalmente nas notícias dos esportes publicadas pela página online do COB, tem como enfoque os atletas confederados. A separação temática compreende três eixos: Jogos Olímpicos, Atletas e Jogos Escolares da Juventude.

Em vez de serem elencadas por rótulos digitais (*tags* ou *labels*), a apresentação das notícias de acordo com cada editoria propõe uma organização que facilite a busca e que não provoque confusão ao se misturar assuntos dos Jogos de Verão com os atletas brasileiros que participam de partidas em Jogos Escolares da Juventude. Embora esses temas fizessem parte do contexto olímpico, havia dois níveis diferentes de atletas envolvidos: nas escolas (categoria correspondente ao amadorismo) e nas competições internacionais (realizadas a cada quatro anos: esportistas considerados de alto rendimento).

No *site* do COB, a disponibilização de informações sobre os esportes olímpicos para brasileiros interessados no assunto destaca características identitárias, com reforço de valores e cores nacionais, como observa o filósofo Hans Ulrich Gumbrecht (2015, p.84):

Para cada espectador individual, uma bela jogada do seu time produz um instante de felicidade. Respiramos fundo e, por um momento, percebemos que a façanha e a confiança dos jogadores se tornaram contagiosas e parecem nos arrebatar. Ao menos é o que a maioria dos espectadores espera que lhes aconteça, mais precisamente – e inconscientemente – todos aqueles que interiorizaram as regras e o ritmo do jogo, e que não têm uma abordagem profissional na análise do que acontece em campo (como os treinadores e os jornalistas).

Ao discutir a ênfase no espectador, Gumbrecht (2015) também aponta a possibilidade de ampliação e operação de interfaces jornalísticas com outras editorias em âmbito nacional e, possivelmente, internacional. As notícias dos Jogos Olímpicos do Rio 2016 têm, ao mesmo tempo, um envolvimento com modalidades diferentes. Nesse caso, ainda que as práticas permaneçam desconhecidas – sem recorrência em noticiários e com pouca visibilidade na mídia brasileira – o cenário compõe-se,

preponderantemente, pelas seguintes modalidades: futebol, basquete, vôlei e natação; estação de campeonatos e ‘janelas’ olímpicas; valores esportivos (como moral e ética das modalidades).

Além disso, a ficha de atletas confederados apresenta a biografia daqueles que passam a protagonizar sagas de luta e superação (TUBINO, 2007) a partir da conquista de uma medalha. Para exemplificar, foram selecionadas as seguintes notícias publicadas em: <<http://www.cob.org.br/pt/Noticia>> (Acessos em maio de 2015):

1. Elegância e brasilidade marcam uniformes de desfile no Pan de Toronto 2015 (interface com moda)
2. Governador Pezão firma termo de compromisso de cessão de terreno ao COB (política)
3. Comitê Olímpico do Brasil realizará reunião com rede hoteleira de Fortaleza (turismo)

A seleção dessas reportagens adotou o critério de buscar as notícias publicadas no *site* do COB que se diferenciavam do arquétipo tradicional da cobertura esportiva: aquelas que apresentavam resultados e biografias de atletas. Essa tentativa teve o objetivo de compreender, em um primeiro momento, como a pauta olímpica se desenvolvia a partir do COB, responsável pela organização dos Jogos do Rio de Janeiro de 2016. Por esse motivo, o Comitê divulga a prática desportiva (RUBIO, 2015) sem enfatizar a tônica de “vencedores e derrotados”.

Como exemplo de diversificação, decidiu-se incluir a seguinte matéria, que ganhou espaço na divulgação de resultados de alto rendimento durante os Jogos Pan-Americanos de Toronto, por meio de notícia publicada no *site* do COB, Disponível em: <<http://www.cob.org.br/pt/Noticia/esgrimista-brasileiro-recebe-premio-internacional-por-fair-play>>. (Acesso em: 31 abr. 2015):

- Esgrimista brasileiro recebe prêmio internacional por *fair play*: Guilherme Murray alertou árbitro sobre erro em pontuação a seu favor

Dessa forma, houve uma aproximação em torno das outras interfaces com o esporte olímpico – como turismo, moda, política e valores éticos-morais – para posteriormente se verificar a maneira como a editoria esportiva atuava em conjunto com outras. Como exemplo, há uma pauta recorrente no jornalismo esportivo brasileiro, que faz interface com a seção policial, sobre torcidas de equipes de futebol que cometem atos de violência.

Ao sediar as Olimpíadas, o Brasil também ofereceu à esfera do jornalismo esportivo uma imediata interface com o turismo em uma dinâmica diferente: a do planejamento

urbano, com projetos de intervenção visual e infraestrutural, e do tratamento publicitário com ênfase em apresentações corporativas. Na fase de preparativos dos Jogos, os canais de promoção do evento surgiram na rede não apenas para impressionar e convencer o público estrangeiro sobre a capacidade e os benefícios da realização do evento no Rio. Eles também apresentaram projetos de planejamento urbanístico, cuja ousadia tangenciava temas de melhorias tratados como utópicos e irrealizáveis em campanhas políticas de candidatos à prefeitura carioca ou ao governo estadual do Rio de Janeiro.

Entre as notícias específicas do COB durante a preparação dos Jogos, as principais envolveram a entrada em vigor da Lei Agnelo Piva, que possibilitava parcerias público-privadas entre entidades governamentais e empresas, e as solenidades de inauguração das obras de melhoramento urbano, como as estações de VLT (veículo leve sobre trilhos), entre a Zona Oeste e a região do Porto Maravilha, no Rio de Janeiro. Enquanto o *site* do COB se dedicou à divulgação de edificações para os Jogos Olímpicos de 2016, a comissão organizadora do evento, intitulada *Rio Cidade Olímpica*, ficou encarregada de conteúdos promocionais sobre o Rio de Janeiro e de projetos no entorno da cidade que tiveram como enfoque a revitalização de uma área abandonada.

Com ênfase na linguagem promocional de audiovisuais, o canal de vídeos dessa comissão no YouTube deixou pistas sobre isso, como as compilações audiovisuais (*playlists*) separadas por tópicos como meio ambiente, transportes e infraestrutura e instalações olímpicas (imagem a seguir).

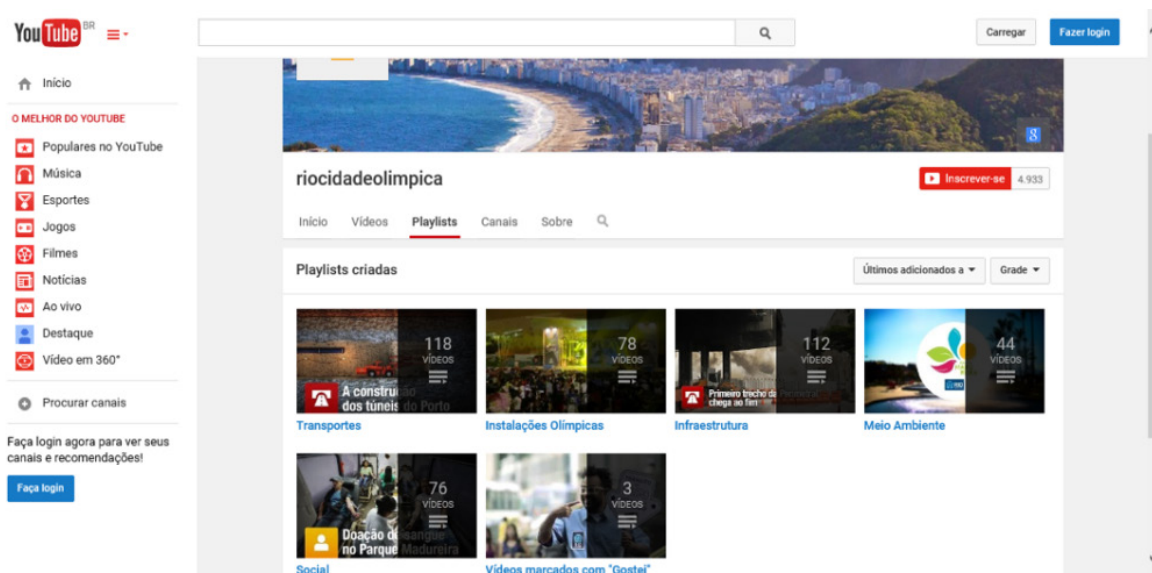


Figura 3 – Vídeo institucional “Cidade Olímpica”

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=-Ak6MdGfL8Q>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

Por sua vez, a seção *Social* (destinada ao compartilhamento em redes) mostra aspectos interessantes, como vídeos que enfatizam, junto à opinião pública, o policiamento nos morros e sua aceitação como forma de coibir (ou resolver) as mazelas

da violência urbana. Merecem destaque os vídeos intitulados ‘Michael Phelps visita a Vila Olímpica do Alemão’; ‘Meu bairro, minha vida’; ‘Morar carioca, uma revolução social’ (imagem a seguir).

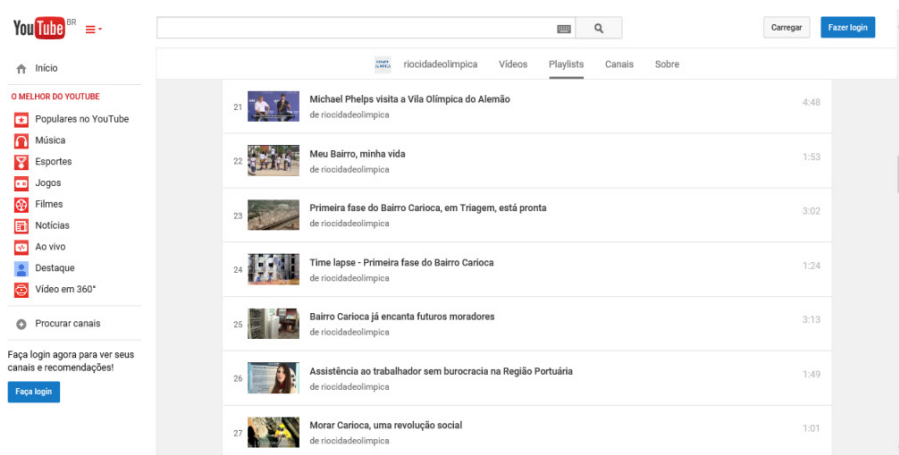


Figura 4 – “Cidade Olímpica”: playlists

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=-Ak6MdGfL8Q>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

Por fim, a seção *Gostei* contém vídeos como ‘Trânsito no centro? Deixa que eu explico – o explicador, Prefeitura do Rio’; ‘Casa, comida e simpatia no [Morro do] Cantagalo’; ‘A atleta Rosângela apresenta a nova Via Expressa Transcarioca’ (imagem a seguir).



Figura 5 – “Cidade Olímpica”: vídeos marcados com Gostei

Fonte: <<http://www.youtube.com/user/riocidadeolimpica>>. Acesso em: 21 jun. 2015

A utilização de fotografias como parte da produção noticiosa herdada do jornalismo impresso constitui uma das seções analisadas do *site*: o caráter ilustrativo da ação reportada ajuda a reforçar o propósito da fácil assimilação, com a disponibilização do conteúdo multimídia a partir do cabeçalho no topo da página do COB (imagem a

seguir):

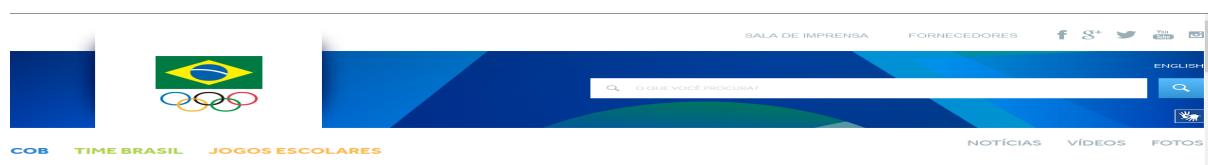


Figura 6 – “COB”: cabeçalho da página 2016

Fonte: <<http://www.cob.org.br>>. Acesso em: 15 dez.

O canto direito abaixo do *banner*, com os elementos visuais, e o destaque à ferramenta de busca, logo a seguir, possuem um texto identificado com a cor cinza que traz três seções específicas de formatação midiática: notícias, vídeos e fotos. A primeira remete ao conteúdo jornalístico, associado ao novo e às reportagens; a seção seguinte traz um canal disponível no YouTube com entrevistas com os personagens do esporte olímpico brasileiro. Por fim, a última parte fica incumbida de aglutinar os registros visuais das partidas disputadas. O quadro a seguir caracteriza os formatos utilizados no *site* do COB no momento do nosso levantamento:

NOTÍCIAS	VÍDEOS	FOTOS
Reúne o conteúdo textual e imagético. Por exemplo, recorrência ao modelo de textos da mídia impressa, com estilo de escrita leve da revista (<i>magazine</i>) e fotografias que ilustram a notícia. A página <i>web</i> do COB está incorporada diretamente à apresentação e ao formato do hipertexto com interfaces e ferramentas voltadas para o compartilhamento.	A seção apresenta material audiovisual que retrata os personagens da notícia: a edição pautada pelo diálogo e pela fala das pessoas busca o sujeito, protagonizado nas figuras de atletas, praticantes, treinadores e especialistas. Esse ritmo de edição contribui favoravelmente com o entendimento de expressões pessoais e subjetivas de uma conversa a partir dos temas da pauta e da presença da linguagem oral.	Inclui uma coleção elencada pela descrição e vínculo com a reportagem publicada, por meio das “palavras-chave” (<i>tag</i> ou <i>keyword</i>). Ao contrário de compilar, as coleções revelam-se um subconjunto que contém partes (ou galerias). As identificações podem ser numéricas (quantidade e em sequência não linear, com partes no começo, meio e fim) ou aleatórias (com crédito dos autores das imagens).

Quadro 1 – Conteúdo multimídia do *site* do Comitê Olímpico do Brasil

Fonte: elaboração própria

Vale a pena destacar a comunicação visual a partir de uma ferramenta de acessibilidade: o software *Handtalk*, programado para representar na tela a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como forma de estimular a interação de internautas com deficiência auditiva. Além do texto escrito, um avatar – representação gráfica com animação virtual – surge na tela e passa a operar a fala ao realizar a mímica corporal característica de Libras em uma janela da página do COB. Infelizmente, a limitação de recursos do *site* inviabilizou o projeto, mesmo considerando-se a parceria que a

instituição obteve para a utilização gratuita da ferramenta durante os Jogos (imagem a seguir).

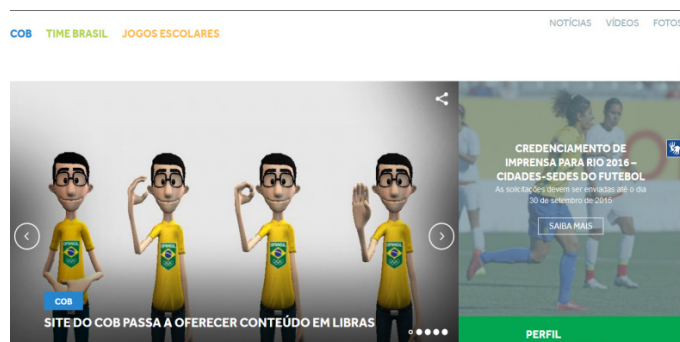


Figura 7 – Anúncio do conteúdo em Libras

Fonte: <<http://www.cob.org.br>>. Acesso em 20 mai. 2015

Professora e pesquisadora da Unesp, Suely Maciel (MACIEL et al., 2016, p.26) exemplifica a utilização de ferramentas de acessibilidade para deficientes visuais com o auxílio da linguagem radiofônica:

Quando se trata dos meios audiovisuais, as pessoas com deficiência visual enfrentam uma barreira física na compreensão do conteúdo, uma vez que a imagem é componente importante da narrativa. Com o objetivo de minimizar essa dificuldade, a audiodescrição é aplicada a essas produções, tornando-se uma parte relevante para o entendimento da obra.

A ausência de conteúdo específico em áudio pressupõe que esse recurso importante do arcabouço multimídia da internet fora prescindido juntamente com uma possível utilização da linguagem radiofônica. Para o pesquisador Armand Balsebre (2005, p.328), o som permeia os sentidos, reconstrói a imagem codificada e decodificada pela escrita verbalizada (oralidade) em recorte à realidade captada.

Em meio aos debates suscitados em fóruns virtuais em que usuários-interatores (GARCIA, 2011) abordam notícias mirabolantes veiculadas em redes sociais, a utilização de textos rápidos com depoimentos unilaterais tem chamado a atenção. Como consequência da existência de pseudoinformações proliferadas (BIAGI, 2011) nas redes sociais, a desinformação se postula como espetáculo em assuntos em que a polêmica supera o interesse público.

O jornalista norte-americano Joseph Campbell (2001) associa a editoria de esportes a áreas predispostas ao exagero, devido à disponibilidade dos temas do cotidiano em que excessos, escândalos e sensacionalismo suscitam mais polêmicas em meio a manifestação de paixões. Para Salaverría (MORTEIRO, 2017), existem cuidados que o jornalista deve ter com relação às publicações em redes sociais:

Isso tem enormes perigos. Primeiro, que o padrão informativo esteja contaminado por muitas mentiras e, no jornalismo, o fundamental é trabalhar com a verdade. E o padrão atende aos gostos do usuário, que nunca são desafiados por ideias

A análise preliminar sobre o conteúdo noticioso do COB e a diferenciação das pautas esportivas olímpicas multifacetadas pode ser resumida no quadro a seguir:

TEMA	EDITORIA PRÓPRIA	ASSUNTO
Personalidades	Sim (narrativas e entrevistas com pessoas da convivência)	Especial sobre a conquista de títulos em determinada modalidade; nascimento ou morte de atletas.
Resultados (medalhas, recordes, vencedores e perdedores)	Sim (assunto típico da pauta esportiva olímpica, recorrente na cobertura dos Jogos Pan-Americanos).	Vencedores, perdedores, classificados para etapas finais, placar.
Convocações	Sim (esporádico, depende de temporadas, tem perfil breve e dá lugar a especulações).	Campeonato Mundial; equipes de modalidades pouco conhecidas classificadas para determinado torneio.
Valores olímpicos	Sim (ao contrário de <i>resultados</i> , trata-se de uma seção rara).	<i>Fair play</i> , respeito, superação, opinião do (a) próprio (a) atleta.
Uniforme do <i>Time Brasil</i>	Não (seria um assunto de “moda”)	Delegação olímpica brasileira
Realização de eventos esportivos	Mista (envolve política, economia e turismo).	Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016

Quadro 4 – Interfaces da pauta esportiva com outras áreas

Fonte: elaboração própria

Os Jogos Olímpicos de 2016 do Rio de Janeiro trazem uma bagagem contextual própria do movimento olímpico contemporâneo, a partir do ideal de Pierre de Frédy – o barão de Coubertain – que, no alvorecer do século XX, durante a fundação do evento esportivo internacional, idealizou a valorização da participação, da amizade e da excelência entre os atletas (COB, 2007). Em contrapartida, as competições cobertas pela mídia apresentaram proximidade com a *teoria do jogo* a partir das considerações de Huizinga (2012, p.101), na década de 1920:

Chamar “jogo” à guerra é um hábito tão antigo como a própria existência dessas duas palavras. Já colocamos o problema de saber se isso deve ser considerado apenas uma metáfora, e chegamos a uma conclusão negativa. O mais provável é que em toda a parte a linguagem tenha definido as coisas dessa maneira, a partir do momento em que surgiram palavras para designar o jogo e o combate.

Esses termos não divergem apenas do ideal do olimpismo, como também demonstram uma tênue e tensa relação entre “competição olímpica” e “jogo esportivo de campeonato”. A cultura brasileira absorveu, em parte, as características multifacetadas da pauta esportiva, com a metáfora de que o esporte se confunde ou se traduz em futebol. Durante o período de Olimpíadas do Rio, esperava-se que o paradigma fosse subvertido, com o esporte sendo traduzido como um todo, ou melhor, por uma diversidade de práticas e atividades esportivas.

O SITE DO COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL *IN LOCO*: VISITA TÉCNICA

Este item descreve a visita técnica realizada nas dependências da sede do Comitê Olímpico do Brasil (COB), na cidade do Rio de Janeiro, em 17 de maio de 2017. A pesquisa sobre o *site* do COB, descrita no item anterior, determinou a base para a visita e para as entrevistas. Como complemento, foram levantados dados sobre os entrevistados, conforme contato anterior realizado por *e-mail* e telefone, entre 12 de abril a 09 de maio de 2017.

No trabalho *in loco*, foram percorridos setores, entre os quais o departamento de arquivo (com painéis autografados por atletas e uma biblioteca voltada ao esporte olímpico). Com a finalidade de comprovação dessa visita, foram feitas fotografias dos locais (imagens 9 a 14).

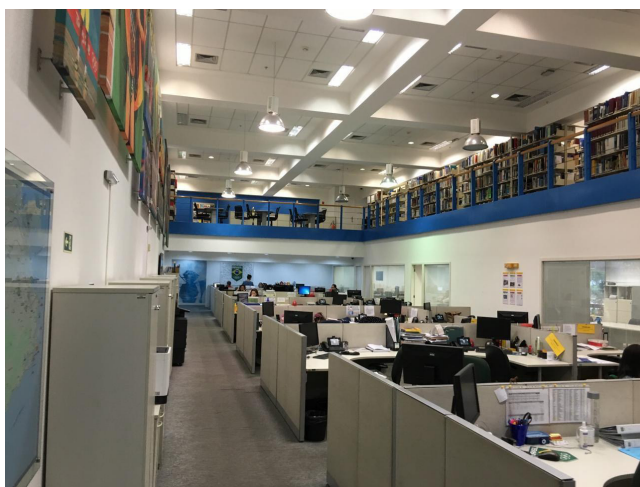


Figura 9 - Átrio de conteúdos

com mural de atletas, mesas de trabalho e biblioteca (no mezanino)

Foto: Carlos Augusto Tavares Junior

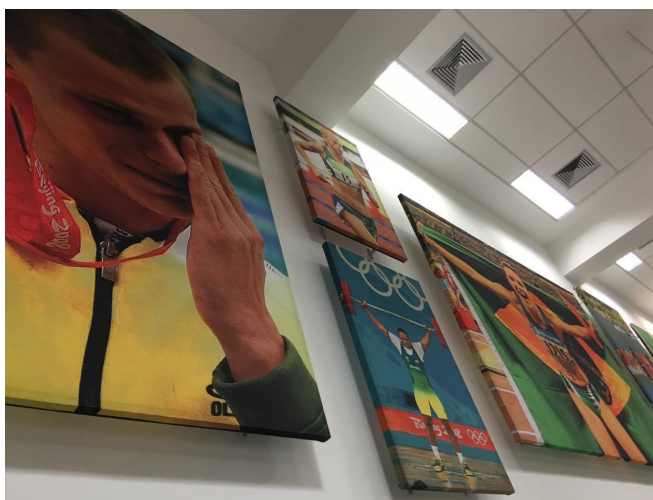


Figura 10 – Mural com atletas de destaque olímpico no COB

Foto: Carlos Augusto Tavares Junior



Figura 11 – Acervo bibliotecário voltado aos esportes olímpicos

Foto: Carlos Augusto Tavares Junior



Figura 12 – Corredor de acesso

Foto: Carlos Augusto Tavares Junior



Figura 13 - Salas de reuniões

Foto: Carlos Augusto Tavares Junior



Figura 14 – Jornalistas do Comitê Olímpico do Brasil.

Da esquerda para a direita: Winckler, Motta e Dawes

Foto: Carlos Augusto Tavares Junior

Após a apresentação das dependências, ocorreu a reunião com os responsáveis pelo site do COB, escolhidos pela instituição para responder às perguntas específicas desta tese.

- **Cláudio Motta:** gerente de Comunicação do COB. Jornalista graduado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-graduação em Comunicação Empresarial pela Faculdade Cândido Mendes. Iniciou seus trabalhos em 1986, influenciado pela conquista da medalha de prata pela Seleção Olímpica de Voleibol até que, em 1988, teve a oportunidade de atuar na assessoria de imprensa da Confederação Brasileira de Vôlei. Com passagem pelos jornais *O Globo* e *Diário Popular*, em 1999 chegou ao Comitê Olímpico do Brasil.
- **Christian Dawes:** supervisor de Relações com a Imprensa. Graduado em jornalismo pela UFRJ. Ingressou no recém-lançado jornal esportivo *Lance!* em 1997. Dois anos depois, passou a atuar no COB.
- **Adriano Winckler:** supervisor de Conteúdo do site. Graduado em jornalismo pela Universidade Estácio de Sá, com pós-graduação MBA (Master Business Administrator) pela Faculdade Trevisan. Atuou como repórter no jornal *O Globo*, com passagem pelo portal Agência Estado (AE), além da criação de empresa própria de assessoria de imprensa. Sua chegada ao COB ocorreu em 2012, quando começou a coordenar a produção do *site* da instituição.

A reunião aconteceu na sala de imprensa, onde se dá a produção do material jornalístico do COB repassado à mídia brasileira e internacional. A visita durou pouco mais de uma hora. As perguntas aos responsáveis pelo *site* do COB foram planejadas de acordo com o levantamento do primeiro capítulo, tendo por base questões feitas

a professores e jornalistas sobre o desenvolvimento da pauta olímpica no Brasil e o significado do jornalismo esportivo.

As entrevistas foram necessárias para o esclarecimento de alguns questionamentos ocorridos durante a pesquisa – e que estão diretamente relacionadas ao sítio do COB – como destinatários, conteúdo produzido, multiplataformas e o trabalho da equipe de jornalismo.

DESTINATÁRIOS (PÚBLICO-ALVO E/OU USUÁRIOS)

A pergunta inicial teve o objetivo de verificar junto aos jornalistas do Departamento de Comunicação do COB a finalidade da veiculação de notícias pelo site, de modo a identificar um perfil de público: desde a abrangência a qualquer internauta até a possibilidade de destinação a assessorias voltadas a empresas e outros canais de comunicação.

A quem se destinam as notícias veiculadas no site do COB? Esta foi a primeira pergunta colocada aos jornalistas. Cláudio Motta (2017) responde que o espaço consiste num portal do COB com vários propósitos:

Um deles, obviamente, é o conteúdo jornalístico. É fazer chegar as notícias do esporte, de todas as modalidades que a gente conseguir [divulgar] ao alcance do torcedor brasileiro, do fã do *Time Brasil* [atletas do COB]. Além desse conteúdo jornalístico, o *site* tem um compromisso com transparência: o Comitê Olímpico do Brasil recebe dinheiro público através da Lei Agnelo Piva e existe uma preocupação muito grande da entidade em dar transparência ao uso desses recursos, com a publicação de relatórios anuais; também no que tange às licitações que são feitas através do *site* do COB e todo tipo de satisfação pública que o COB pode dar através desse seu portal, que é o *site*.

Ao falar especificamente sobre o conteúdo jornalístico, Motta (2017) revela que o Comitê não tem a pretensão de brigar com grandes portais de internet, com UOL, Globo Esporte, Terra e IG, muito menos com *bloggers* especializados em determinadas modalidades:

A nossa preocupação é, primeiramente, ser um canal de divulgação das ações do Comitê Olímpico do Brasil em prol do desenvolvimento do esporte e, também, estender essa possibilidade às notícias das confederações brasileiras olímpicas. De certa forma, [somos] um local onde o público – fã dos esportes, os jornalistas que cobrem o esporte, as próprias confederações e também patrocinadores que investem no esporte olímpico – tenha uma informação como referência.

Segundo Motta (2017), o principal compromisso do COB é com a credibilidade, ou seja, fazer chegar ao público (fontes, torcedores, patrocinadores, governo – no caso, o Ministério dos Esportes) e, sobretudo, à imprensa, notícias provenientes de fontes altamente confiáveis:

O que você vai ler no *site* do COB é digno de ser confiável. Nós não publicamos notícias infundadas ou tendenciosas ou que tenham outro viés que não seja prestar informação à sociedade. Essa é a principal característica jornalística do *site* do COB. Além das notícias, nós também oferecemos fotos de altíssima qualidade dos eventos de que o COB participa, com fotografos da mais alta linha do fotojornalismo brasileiro. Então, é um serviço a mais que prestamos, nesse caso, para a imprensa poder ter um material de qualidade e gratuito, pois uma coisa complementa a outra.

Christian Dawes (2017) revela que o COB fornece textos e fotografias para a imprensa. Porém, ele critica a monocultura do futebol no Brasil, o que dificulta até a captação de patrocínio e a visibilidade de outras modalidades. Para ele, o COB tem mais outra proposta: “formar uma cultura mais ampla, de consumo de esportes, de valores olímpicos dentro dos jornais e dos veículos de comunicação”.

Apartir dessa perspectiva, o COB também funciona como uma agência de notícias e fotos. Ele revela que, no caso dos Jogos no Rio de Janeiro, por terem sido realizados no País, vários jornais brasileiros cobriram o evento e, para essa situação, diversos credenciamentos foram feitos com jornalistas nacionais, já que “havia a obrigação da cobertura no próprio País”. Dessa forma, ele assinala o aspecto *local* da cobertura.

Dawes (2017) pondera, em edições anteriores de outros eventos, como os Jogos Pan-americanos, a dificuldade de se colocar uma matéria nos próprios jornais:

O pessoal não tinha equipe para isso e não enviava pessoas para fora. Então a gente começou um trabalho há muito tempo, de fornecer esse tipo de informação gratuita e, dessa maneira, a abastecer os produtores de conteúdo com notícias das modalidades olímpicas.

Adriano Winckler (2017) considera essencial a responsabilidade do COB de não ser um comitê olímpico do vôlei ou um comitê olímpico do futebol, mas de todas as modalidades:

Nós temos a responsabilidade de que todas as modalidades sejam tratadas da mesma forma. É óbvio que algumas modalidades, para o torcedor, tenham um pouco mais de relevância. Ou seja, a pessoa gosta mais de basquete ou gosta mais de natação. É isso o que o COB busca: conseguir inserir num contexto nacional todas as modalidades com a devida importância. Por exemplo, não é porque um atleta joga na NBA que ele tem mais relevância do atleta que treina ciclismo diariamente. Essa é uma responsabilidade do Comitê e a gente luta para conseguir.

Motta (2017) destaca ainda que a atuação do COB com tal extensão começou em 1996, nos Jogos Olímpicos de Atlanta, quando ocorreu a primeira experiência de produzir notícias e distribuí-las para os jornais e a todos os veículos de comunicação.

Dawes complementa ao revelar que, a partir de 1999, nos Jogos Pan-americanos de Winnipeg, o COB ampliou esse conceito: formou-se uma equipe, com uma agência com jornalistas de grandes veículos, com a contratação de profissionais para o

período dos Jogos e, ao mesmo tempo, fornecendo material de graça. Ele avalia que começou a se criar uma cultura que foi se desenvolvendo, ganhou destaque nos Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro, em 2007, e se consolidou nos Jogos Olímpicos. Segundo Dawes (2017):

É importante falar do começo de tudo isso: nosso objetivo de colocar mais informação olímpica nos jornais e nos veículos de comunicação e, a partir daí, criar uma cultura também: não é só o consumo da matéria ou o consumo do esporte, dessa maneira... Como Comitê Olímpico do Brasil, queremos, através dessas notícias, passar os valores olímpicos.

Motta e Dawes destacam que o *site* do COB surgiu em 1999, durante os Jogos de Inverno em Winnipeg, por meio do provedor gratuito Zip.Net, empresa Zip.Net atuava no Brasil como provedor gratuito de sites e e-mails. A marca foi adquirida e incorporada pelo provedor UOL (Universo Online) em 2001) e, ao longo dos anos, se aperfeiçoou junto com o aprimoramento da internet e do consumo de informação digital.

Motta (2017) destaca outra característica importante do conteúdo jornalístico do *site* do COB: ele abastece todos os outros canais no Facebook – o canal do *Time Brasil* no Facebook, o canal do *Time Brasil* no Twitter; o próprio canal do *Time Brasil* no YouTube:

Quando temos uma pauta jornalística, trabalhamos essa pauta em toda a sua potencialidade: é o depoimento do atleta, do técnico que vai ser colocado como texto no *site* do COB, a gravação desse mesmo conteúdo para o Facebook, a transcrição de trechos dessa entrevista para o Twitter.

A equipe de jornalistas da instituição também trabalha com a perspectiva de comunicação integrada. “Esse material jornalístico produzido pelo COB, especialmente, também serve para abastecer as mídias sociais do COB”, relata Winckler (2017). Desde o início do *site*, em 1999, havia uma administração externa, que não era do próprio COB, mas o controle interno ocorreu um ano depois. “O COB passa a cuidar diretamente do seu conteúdo em 2000, a internet não era essas coisas”, explica Motta (2017).

Entre os detalhes das mudanças do jornalismo do Comitê em relação à produção de informação, Motta (2017) destaca o uso da tecnologia, no início da década de 2000, quando as notícias eram mandadas por fax, como *releases*, aos veículos de comunicação. Nesse período, o principal meio de acesso ao ciberespaço era o computador e antes do surgimento das redes sociais, em 2004, e da popularização dos *blogs* de jornalistas, em 2005, a tecnologia adotada para reportagens era o *fac-símile*, que realizava impressão térmica em papel por via telefônica, com uma interferência indireta de usuários somente ao transmitir e enviar fotocópias. Segundo Motta (2017): “a internet estava engatinhando: em 2004, a imprensa tradicional, em papel, era muito forte e a imprensa digital já estava surgindo com alguma força naquele período”.

Por questões de falta de credenciais naquele momento, o provedor e portal de conteúdo UOL – que já atuava na produção de notícias na comunicação digital e despontava com relativa força – ficou de fora. Motta (2017) relembra que a distribuição dos credenciamentos acontecia com menos prioridade nas mídias digitais:

Por quê? Nós recebemos, digamos, 50 credenciais e tínhamos que atender *O Globo, Estadão, Folha, Correio Braziliense, Zero Hora, O Dia*, revista *Veja*... A mídia tradicional era muito forte ainda e nós não tivemos como atender a mídia digital, através do UOL, o principal expoente naquela época [...] O UOL ficou bastante chateado, porque eles tinham projeto de mandar repórter. Acho que até mandaram sem credencial e deram porrada no COB.

Motta ainda destaca ocorrência de protestos, por parte dos principais provedores que, em 2004, levantaram uma bandeira altamente legítima: “Eles não entenderam que nós, naquele momento, não abrimos mão de algo tradicional, e eles tiveram os motivos deles, e hoje entendemos que estavam no direito de reclamar”, esclarece.

Em 2008, a imprensa digital e os portais ganharam relevância e foram beneficiados pelo COB com as credenciais olímpicas. A partir de então, a comunicação pela internet envolvia-se no processo e o *site* do Comitê acompanharia tal crescimento. Na cobertura dos Jogos Pan-Americanos de 2007, havia uma grande equipe e, em seguida, com a vitória da candidatura olímpica, o sítio do COB mantém-se em um nível de crescimento e de fluxo de informações como um grande portal de entrada. Dawes (2017) destaca:

É claro que nos momentos de Jogos, quando mais se produz conteúdo, precisamos reforçar nossa equipe com profissionais externos. Por exemplo, nos Jogos Pan-Americanos, precisamos contratar profissionais externos para nos ajudar na produção *in loco* das notícias.

Motta (2017) relembra os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro como “contingente maior”, devido aos eventos de 2016 acontecerem “em casa”. Há ainda o destaque à integração da equipe:

Eu [Cláudio Motta] sou o gerente [de Comunicação]. O Adriano [Winckler] é o editor, que conta com um repórter que ajuda na produção de notícia, de toda a verificação de conteúdo. A parte de [assessoria de] imprensa, é do Cristian [Dawes] e do Daniel [Varsano], que produzem conteúdo que também vai para o *site* do COB.

Dessa forma, o conteúdo jornalístico do Comitê conta com quatro pessoas que dão suporte jornalístico ao *site* do COB, tendo à frente o editor Adriano Winckler. O grupo, além de produzir as notícias, capta as informações das confederações para a republicação ou reedição. Motta (2017) também detalha não haver uma colaboração desse sítio com o Olympic Broadcasting System (OBS) porque este contempla apenas os direitos de televisão: “O COB não tem esses direitos e todo o conteúdo que é feito para a TV ou rádio envolve a compra dos direitos de transmissão”.

O OBS produz material para as empresas que possuem os direitos de transmissão e também elabora um pequeno material para aquelas que não os adquiriram. Nesse caso, um conteúdo limitado. Para Winckler (2017), a diferença entre o jornalismo do Comitê Olímpico do Brasil ocorre na confecção do material destinado às transmissões em emissoras credenciadas junto ao Comitê Olímpico Internacional: “Como o COB não tem os direitos de transmissão, ele não compra... Não é o seu papel e nem tem dinheiro para isso porque são negociações que envolvem milhões de dólares”.

Segundo Motta (2017), o COB não produz material olímpico de televisão e rádio. “Você pode pesquisar e não vai encontrar matérias jornalísticas de TV nem de rádio, justamente em respeito a essa regra do COI, que delibera esse uso somente para as empresas que adquiriram os direitos de televisão”, acrescenta, referindo-se, sobretudo, à cobertura de competições.

Em suma, os três entrevistados revelam os seguintes pontos para conquistar o público do sítio do COB: ter credibilidade e ser um canal de divulgação dos esportes que revele os valores olímpicos e, em meio ao contexto das mídias digitais de 2016, forneça informações gratuitas. Além disso, divulgar as notícias das modalidades de forma equilibrada, não concorrendo com outras emissoras. Também ter compromisso com a transparência para atingir o principal objetivo: o acesso público ao conteúdo produzido pela equipe nas diversas mídias, entre elas, o *website*, as redes sociais e os *releases* (para a imprensa).

CONTEÚDO JORNALÍSTICO DO SITE

A segunda questão abordada com os jornalistas do COB empreendeu uma busca pelos *aspectos da produção de conteúdo no site* e tentou traçar um perfil sobre a atuação, o tipo de interação com usuários (a partir do âmbito dos jornalistas envolvidos na publicação das informações), bem como o tratamento desse material no processo de produção da notícia (HOHENBERG, 1981).

Motta (2017) considera que o COB tem alguns públicos-alvo e o principal deles – o fã de esportes – busca as informações por que se interessa. Assim, no *site*, há a possibilidade de se achar notícias sobre os mais variados esportes. Motta (2017) analisa a cobertura olímpica no Brasil: “sabemos que a mídia tradicional e até de internet, embora não tenha o problema do espaço em papel, também dedica pouco espaço às notícias das modalidades”.

Normalmente, a imprensa se dedica a uma modalidade pouco conhecida em momentos problemáticos, como o *doping*, a prestação de contas ou eleições em determinadas instituições esportivas. Entretanto, o sítio do COB trabalha de outra forma. De acordo com Motta (2017):

O torcedor que busca notícias sobre esportes, sobre seus ídolos, sobre os atletas e sobre as modalidades tem a chance de acompanhar, de certa forma, o que está acontecendo nos esportes. Então, basicamente, é para o fã do esporte.

Para Dawes (2017), o canal do COB está voltado para abastecer a imprensa de informações com ênfase no trabalho do Comitê para o desenvolvimento do esporte: “há projetos e ações para ajudar e melhorar a prática do esporte em alto rendimento, que é um compromisso direto do COB com a sociedade e, sobretudo, com a imprensa”.

O acesso de outros públicos que navegam no *site* do COB também provém da busca por informações institucionais, a partir da fonte oficial e, nesse caso, relacionadas à transparência: prestação de contas e utilização dos recursos da Lei Agnelo Piva.

Motta (2017) destaca o fã dos esportes e a imprensa como os dois principais públicos-alvo do portal do COB. Winckler (2017), por sua vez, contempla um panorama mais romântico sobre o trabalho da assessoria: “É a importância de levar para o torcedor, para o fã, a certeza de que no *site* do COB ele vai encontrar notícias do esporte de que gosta”.

O compromisso com a notícia proveniente de uma informação crível visa estabelecer o próprio Comitê como fonte. Winckler (2017) ressalta que a equipe não tem como mensurar se o portal tem mais acessos por parte de fãs de basquete, de natação etc. Para ele, certamente, para quem escreve a notícia sobre um esporte ou uma modalidade há uma certeza: alguém irá acessar o conteúdo. Motta (2017) reforça isso:

Para nós, isso vai além de todos os públicos, pois há a parte legal, do Tribunal de Contas da União, e as confederações. Creio que o fã seja o nosso grande público – e a imprensa [também], para poder divulgar essas informações.

Dawes (2017) aborda a responsabilidade que a equipe do *site* tem em fomentar gerações de futuros atletas:

Gosto muito de cobrir os Jogos Escolares da Juventude. O COB realiza duas etapas nesse evento e ali sinto o poder que a imprensa tem de, muitas vezes, revelar um garoto, de mudar a vida de um moleque. Vou para as ruas com nossa equipe para buscar histórias legais: não só quem ganhou ou quem perdeu, mas contar a história de um garoto que está buscando, no esporte, melhorar sua vida e muitas vezes o destacamos e isso vai parar num Globo.com, Globoesporte.com. A partir dali, passa a ter visibilidade; a pessoa vai participar do prêmio Brasil Olímpico, ganha algum prêmio pelos melhores que conquistou e, claro, todo seu trabalho ali... É uma responsabilidade que temos!

Quando Motta (2017) sugere que sejam passados alguns exemplos de crianças que se transformaram em atletas olímpicos, Dawes menciona o nome de alguns que começaram a se profissionalizar após os Jogos Escolares da Juventude e que foram anteriormente abordados em notícias produzidas e publicadas pelo COB. Segundo Dawes (2017):

Matheus Santana e Sarah Menezes passaram por aqui. Eles passaram pelos Jogos Escolares e estamos ali, pegando esses moleques bem novinhos e dando

destaque e visibilidade e, a partir daí, pode vir patrocinador, uma atenção maior da Confederação. Esse também é o nosso trabalho.

Diante do contexto da pauta no Brasil, tópico tratado no capítulo anterior, a equipe de jornalistas analisa os valores – mote do olimpismo – como o respeito, a amizade e a excelência. Segundo o editor do *site*, Winckler, os valores olímpicos norteiam a atuação do COB em qualquer situação. Para Winckler (2017), uma notícia que os repórteres do COB publicaram fica diferente daquela publicada em outro jornal.

Deixa eu fazer uma crítica mais técnica: o COB busca mostrar os valores, mas [na notícia] não vou dizer que é uma preocupação – nesse jogo eu vou ter que mostrar o companheirismo, o coletivismo... Não tenho como te demonstrar isso, mas os valores olímpicos norteiam todo o trabalho do COB, isso em qualquer área.

Motta (2017) complementa a fala de Winckler com as tipificações sobre cobertura jornalística e a questão do emprego dos ideais nas matérias produzidas: “Esses valores que o Adriano [Winckler] falou, já estão intrínsecos no dia a dia do COB”.

A menção do trabalho de preparação de um atleta para os Jogos Olímpicos também envolve a questão de patrocínio como garantia sobre a obtenção de medalha. Segundo Motta (2017):

Você pode investir o dinheiro que for em alguma modalidade e ninguém garante que aquele atleta vai ser campeão olímpico ou então medalha de prata ou medalha de bronze. E nem por isso esse resultado diminui o trabalho que é apresentado no resultado dos Jogos Olímpicos é resultado de um amplo trabalho feito pelo COB, pelas confederações, pelas equipes, pelos atletas, pelas equipes multidisciplinares que circundam esse atleta – são dezenas de profissionais envolvidos naquele resultado final, que pode ser uma medalha, que pode ser um quarto lugar, que pode ser uma final olímpica.

Outra diferença quanto ao tratamento das informações se evidencia a partir da abordagem sutil nas pautas que acompanham as competições ou mesmo do que se publica e se transmite na mídia impressa e audiovisual. Ou seja: além das informações sobre o resultado, o trabalho de preparação de atletas ganha importância e atenta à discussão sobre a coletividade nas atividades de treinamento entre esportistas, técnicos e auxiliares. “Quando falamos de valores olímpicos, é [preciso] tentar mostrar para o público e, sobretudo, para a mídia, que é muito imediatista e vive muito em função de resultados”, alerta Motta (2017). Desse modo, a menção de determinado resultado final emerge como fruto de algo muito maior, justamente para servir de crítica para melhorar a performance do atleta, no caso de uma competição.

Os valores olímpicos nas reportagens produzidas e divulgadas pelo Comitê, por meio do *site*, surgem em aspectos singelos, segundo a explicação de Motta (2017):

Esses valores olímpicos estão muito subliminares: estamos falando de ética, de respeito, de amizade, de congraçamento, de respeito às regras; estamos falando

No caso de *doping*, o COB não os tolera e, nessa situação, uma notícia publicada no sítio com esse tema incluirá críticas a atletas, técnicos e demais envolvidos. Motta reforça que o COB “é o primeiro a questionar e recriminar esse tipo de atitude”. No caso de atletas flagrados durante uma competição realizada pela instituição, Motta (2017) destaca a forma de atuação da sua equipe: “O COB enfrenta essa dura realidade com coragem, sem se esconder, sem passar a mão na cabeça e sem remediar aquela situação”.

Paralelamente ao *doping*, a possibilidade reviravolta permeia valores olímpicos e tabus, como o ceticismo e a desconfiança diante a um apoio na situação de recomeço. “A questão é muito individual, mas, certamente, eles [atletas] têm o apoio da sua confederação e do COB, apoiando diretamente ou indiretamente essa confederação, para dar a volta por cima”, explica Motta (2017).

A reviravolta de atletas também depende da questão subjetiva. Motta (2017) menciona a história de outro esportista que “foi lá, no fundo do poço” e conseguiu se reerguer no Rio 2016: Diego Hypolito. “Em determinada olimpíada, Hypolito despontava como favorito e, devido a um erro de execução final do exercício, perdeu pontos preciosos e sequer conseguiu medalha”. Na olimpíada seguinte, por causa de um erro de execução, ele “caiu de cara no tablado”. Para Motta (2017), a iniciativa da reviravolta de Hypolito teve êxito porque:

Foi o primeiro a ter muita coragem de enfrentar essa situação, de admitir que errou. O problema não era da confederação, nem do COB... Teve todas as condições de treinamento para se preparar, para chegar aí [nas duas Olimpíadas] e que foi um erro individual, que ele não se perdoava por isso. E ele, depois, oito anos mais velho, aqui no Rio 2016, consegue uma medalha de prata, justamente nas provas [competições] em que ele tinha sido condenado, quase que para sempre.

O caso de superação de Diego Hypolito teve apoio da Confederação de Atletismo, do COB, além das equipes de ginástica, psicologia e fisioterapeutas. “Foram mais de 30 cirurgias pelo corpo [...] um atleta quase que biônico. Ele reconhece o apoio e teve coragem suficiente para dar essa volta por cima”, ressalta Motta (2017), que acrescenta sobre as notícias publicadas no *site*: “Não há uma preocupação nossa de, em cada texto, destacar a ética, a solidariedade, o respeito... Tudo isso já está intrínseco na própria dinâmica do esporte”.

Winckler menciona que, teoricamente, ao entrar no *site* do COB, o usuário consegue perceber a existência de três minissítios: um do *Comitê Olímpico*, um do *Time Brasil* e outro com os *Jogos Escolares*. Winckler (2017) conclui:

Se o usuário der uma busca, vai ver que tem várias ações do COB e que a parte institucional está contemplada ali. Nosso forte são as modalidades, as competições, nossos atletas... Valorizamos o esporte.

A impressão de que o COB tenha evitado ou ignorado assuntos polêmicos na forma de notícia no *site* não significa que o Comitê lançaria mão do direito de resposta que lhe cabe por conta do processo de comunicação a partir linhas editoriais da mídia, conforme a explicação de Dawes (2017):

Faz parte do relacionamento com a mídia. Essa relação é muito tênue: ambas as partes estão sempre propensas ao erro, e a mídia também. Então, quando o COB se viu atingido injustamente, procurou-se o direito de resposta, não na Justiça.

Motta (2017) ressalta essa busca direta na linha editorial em canais que os jornais e os órgãos oferecem. Por exemplo, a Folha de S.Paulo, que tem a coluna ‘Erramos’, em que reconhecem os possíveis erros: ou porque subiram o tom das críticas ou porque erraram na informação. “Então, por meio desses canais, buscam se posicionar”, relata. Já para Dawes (2017), a notícia institucional existe, sim, na página, embora não seja o foco. “Procuramos dar mais uma cara de [canal de] esporte para o *site*”, esclarece.

Ao sintetizar os principais tópicos abordados, destacam-se a atuação dos jornalistas do COB na produção de notícias para os usuários-interatores (GARCIA, 2011) do *site* que procuram informações sobre a modalidade de que gostam, sem pretensão de competir com veículos de comunicação; apoio aos atletas a partir da preparação, com direito a criticá-los em casos de violação grave de normas, como o *doping*; uso abrandado dos valores olímpicos com prioridade de notícias sobre os seguintes temas: atleta, competição e preparação, além de questões institucionais do próprio COB.

MULTIPLATAFORMAS

As multiplataformas foram um tópico recorrente na análise das mídias digitais por conta das interações de usuários com jornalistas no processo de produção e divulgação de conteúdo da própria multimídia. Na *web*, esta questão torna-se presente em espaços destinados à representação social de usuários-interatores (GARCIA, 2011), como redes sociais, *blogs*, *chats* e canais do YouTube, como sugere o conceito de Salaverría e Negredo (2008) sobre a linguagem das plataformas *web* e da notícia em ambiente digital, além dos estudos de Bolter e Grusin (2000), abordados previamente.

Nesse contexto, formulou-se a questão sobre *como ocorre a relação dos usuários com os jornalistas do COB*. Winckler (2017), editor responsável pelo conteúdo, explicou que, se um usuário-interator (GARCIA, 2011) fizer uma busca no Google ou em outros buscadores, terá entre os resultados as informações publicadas no sítio do COB. Por exemplo, quando o internauta quiser dados sobre uma competição de handebol em 2010, “poderá encontrar essa informação fácil no nosso *site*”, diz, reforçando a importância dos acessos pelo público.

Por sua vez, Dawes (2017), supervisor de relações com a mídia, considera que a abordagem das notícias em espaços cibernéticos reflete uma preocupação: “Tentamos fazer o *site* ser interessante para todo o mundo, que é um equilíbrio que buscamos aqui”. De acordo com ele, enquanto a imprensa formal busca um texto mais completo, com mais declarações, o público jovem, afoito por algo mais direto, também se depara com a informação institucional e histórica. “Então, tentamos dar um equilíbrio para que todo esse público possa circular por ali à vontade”, conclui.

Diante da perspectiva de acompanhamento de notícias a partir do COB, também existe uma busca por conteúdo pouco recorrente na mídia impressa e audiovisual. Motta (2017) exemplifica a partir do canal do *site* destinado aos Jogos Escolares: “Têm dois períodos por ano em que há picos de acesso – e estamos falando de quatro mil jovens em cada etapa, de 12 a 14 anos”, diz, referindo-se aos Jogos Escolares.

Os usuários-interatores (GARCIA, 2011) do sítio *web* constituem um nicho de público não suprido pela mídia tradicional, sem contar com uma devida atenção aos Jogos Escolares. “Existe esse outro público que o COB tem o compromisso de atingir, que são os atletas e seus familiares; sua escola e seus amigos, para depois compartilharem essas informações do *site* do COB para mídias sociais como Twitter, Facebook e YouTube”, revela Motta.

A informação abrangente e multifacetada relacionada a atletas olímpicos torna-se viável por meio do minissítio *Time Brasil* e isso ajuda nos quesitos de interação de usuários e compartilhamento de conteúdo. Motta (2017) ressalta que ocorrem “muito mais nas mídias sociais do que propriamente na página online do COB”. De acordo com a declaração do jornalista, a interação em âmbito dinâmico na comunicação digital acontece de maneira mais enfática pelas redes sociais, identificadas por meio do perfil *Time Brasil* no Twitter, Facebook e YouTube.

Considerando esses perfis, principalmente no Twitter e Facebook, Motta (2017) ressalta: “Temos uma resposta mais rápida e mais real dessa expectativa do torcedor”. O *site* do COB constitui um portal que abastece as informações publicadas nas redes sociais pelo Comitê. Winckler (2017) destaca que o público interessado no conteúdo da página ocorre a partir da faixa de idade. “A pessoa que acessa [o *site* do COB] tem um pouco mais de idade que o público das mídias sociais”.

Em termos comparativos, a interação de usuários a partir do sítio do COB em relação às redes sociais apresenta processos de comunicação distintos. Para Winckler, a resposta pela rede social ocorre imediatamente. “A interação ali é enorme: tanto na caixa [de entrada] como nas postagens e por mensagens diretas para a página”, destaca.

Entre os recursos interativos oferecidos pelo *site* do COB, Winckler (2017) considera como fundamental a seção *Fale Conosco*, que visa não deixar ninguém sem resposta. Entretanto, em meio a várias mensagens recebidas ao longo dos dias, há casos em que o descarte de respostas mostra-se inevitável, conforme a explicação de Dawes (2017): “Não tem uma resposta... É uma crítica sem pergunta que não tem

relação direta com o trabalho do COB, como por exemplo: estourou um cano aqui por causa das obras que vocês fizeram nos Jogos de 2016”.

Outro exemplo de comentário não respondido ocorre quando determinado contexto específico afasta-se da área de atuação do Comitê. Motta (2017) menciona a abordagem de temas sem familiaridade com o brasileiro: “Nesse momento, está havendo uma campanha na Coreia do Sul, em função dos Jogos de Inverno, para acabar com o consumo da carne de cachorro”.

Entretanto, quando há perguntas dirigidas ao COB – como alguma dúvida ou algum pedido de ajuda – as pessoas recebem um retorno. Motta (2017) destaca a importância da resposta aos usuários e a necessidade de dar atenção ao público: “Nós, como consumidores de qualquer coisa, de comércio ou de serviços, ficamos frustrados quando você faz um *input* e não recebe resposta”.

Diante dessa preocupação, o retorno tem a finalidade de encaminhar aquela pergunta, crítica, sugestão, ao mesmo tempo em que o processo de interação ajuda a reforçar o compromisso e a credibilidade do *site* do COB. Em contrapartida, Dawes (2017) retoma a questão de que o COB atua no processo de interação com os usuários e não existe uma resposta da equipe jornalística: “Quando alguém acessa o *Fale Conosco* e diz: parabéns por essa matéria do vôlei, que estava muito legal. Ou... Naquela matéria sobre a partida de rugby, eu estava lá!”.

Em algumas situações, a resposta ocorre automaticamente, principalmente quando determinado usuário-interator (GARCIA, 2011) de redes sociais publica um comentário com uma pergunta direcionada, por exemplo, sobre a possibilidade de repescagem de atletas para outra etapa em competições. Nesse caso, as informações complementares ou o *link* com publicações específicas do *site* aparecerão no formato de resposta: notadamente em redes sociais como Twitter e Facebook.

Além disso, existem casos de informações específicas sobre atividades em confederações afiliadas ao Comitê. “Eu gostaria de me inscrever no curso da ABT [Academia Brasileira de Treinadores]. Essas informações são da interação do *site* do COB, mas não é do fã”, lembra Motta (2017). Ele salienta também a situação da comunicação digital do COB: usuários interessados em esportes olímpicos fazem o contato diretamente nas redes sociais e jornalistas buscam a informação diretamente nas assessorias de imprensa.

Dawes (2017) exemplifica a destinação de público para cada plataforma:

Cada vez mais estamos jogando nossos discursos jornalísticos para o *site* do COB e queremos fazer com que a imprensa se acostume a buscar ali, com a publicação de mais material para eles. E queremos que [o *site*] seja uma referência – e já é uma referência – e que se acostumem a olhar como olham as agências de notícias ou outros *sites*, que todo dia passem por aqui para ver uma novidade que possa interessar e entrar nos jornais também.

Resumidamente, a maioria das interações com as multiplataformas digitais do

COB visa trazer respostas para dúvidas enviadas por usuários, exceto em assuntos deslocados ou opiniões sobre temas generalistas; o trabalho de imprensa do Comitê busca atender jornalistas dos veículos de comunicação e não tem o intuito de funcionar como assessoria; a interação se mostra mais intensa com jovens em redes sociais como Twitter, Facebook e YouTube.

TRABALHO E CREDENCIAMENTOS DE JORNALISTAS PELO COB

A atuação dos jornalistas na cobertura dos Jogos de 2016 foi tema de uma incursão paralela, a partir do acompanhamento do *site* do COB em períodos que coincidiram com a elaboração desta tese: antes, durante e após as Olimpíadas no Rio de Janeiro. Despertou atenção a variação da quantidade de notícias publicadas coincidentes com ‘janelas’ de campeonatos, eventos ou etapas de preparação de atletas.

Durante a visita técnica, foi constatado que nesse período específico o Comitê contou com o trabalho temporário de jornalistas para a cobertura de todas as competições de que os atletas brasileiros participaram, além de um credenciamento restrito à instituição que permitia acesso a treinamentos preparatórios em torno do Parque Olímpico e na área de circulação que dava acesso aos alojamentos desses esportistas.

Pediu-se aos jornalistas do Comitê Olímpico do Brasil que fizessem considerações sobre a quantidade de notícias publicadas durante competições e os acessos ao *site* em determinados períodos. Mota (2017), gerente de comunicação, explica o planejamento do trabalho da equipe durante os Jogos Olímpicos:

Nós tivemos três bases de produção de notícia: no Centro de Imprensa, no Parque Olímpico [na Urca] – pela Escola de Educação Física do Exército que funcionou como a base do *Time Brasil* e vários atletas se prepararam lá antes e também durante os Jogos – e na Vila Olímpica, onde ficam todos os atletas e fica a missão [comitiva] brasileira.

Nesses três locais, foram produzidas notícias para os canais digitais – além do *site*, as redes sociais como o Facebook e o Twitter. “O COB contou com profissionais altamente tarimbados”, relembra Motta, que ressalta sua atuação como coordenador dos trabalhos dos jornalistas no MPC (Main Press Center). Ainda de acordo com Motta (2017):

Tivemos quatro editores e, como os Jogos começavam cedo e acabavam muito tarde, sempre tínhamos duas duplas de editores. Então, a primeira turma começava às sete horas da manhã e ia até, mais ou menos, às cinco horas da tarde; a segunda turma começava as duas horas da tarde e ia até o final, à meia-noite, [às vezes] uma hora [da madrugada], por aí.

Nesse ínterim, atuavam simultaneamente quatro jornalistas entre as 14 e 17 horas, quando também trabalhavam quatro editores com o compromisso de não deixar

nada de fora: desde os treinamentos, locais de prova, competições e informações específicas sobre os atletas, como o acompanhamento dos exames *antidoping*. “Isso demonstra essa responsabilidade de atuar em todos os esportes que estão representando o Brasil durante os Jogos”, destaca Motta.

Nas ruas do Rio de Janeiro, havia seis repórteres atuando especificamente na região da Barra da Tijuca e sete fotógrafos que produziram o material fotográfico. No entorno do bairro da Urca, o COB contou com um coordenador que prestava atendimento à imprensa e orientava o trabalho de um repórter e de um fotógrafo.

Motta (2017) menciona a atuação dos jornalistas do COB durante os Jogos do Rio de Janeiro:

Quando se fala de produção de notícias, é só a textualização de um trabalho maior que é a imprensa como um todo. Na Vila Olímpica, nós tivemos três assessores de imprensa, que tinham muito esse papel – o Cristian [Dawes] foi um deles – de atender a demanda sobre a delegação brasileira e também produzir notícias geradas de dentro da Vila Olímpica, onde os repórteres e a imprensa não têm acesso.

A imprensa credenciada teve acesso a uma zona internacional: uma área de convivência que os atletas frequentam para fazer compras, adquirir *souvenirs* olímpicos, alimentar-se ou tomar café. Entretanto, os jornalistas não puderam ingressar na área dos alojamentos dos esportistas brasileiros, como relembra Motta (2017):

Tivemos como produzir conteúdo exclusivo dentro da área residencial desde que não se ferissem os direitos de transmissão – áudio e vídeo – em um local a que a imprensa não tem acesso. E isso é fundamental para dar um olhar que nem a própria imprensa tem, em relação ao trabalho do COB, à missão, exemplo de coisas que acontecem dentro da Vila.

Nesse caso, tornou-se possível acompanhar a rotina de atletas ao saírem para treinar, competir e ainda os testes de medição de lactato (Exame médico para a detecção de substâncias que alteram o desempenho de atletas, conhecido como *doping sanguíneo*) desses esportistas, cujo resultado se dava no dia seguinte ou em questão de horas. “O técnico sabe se aquele atleta está cansado ou não. Então, procuramos, através de nossa equipe dentro da Vila Olímpica, externar esses detalhes que o público não conhece e a que a imprensa, normalmente, não tem acesso”, enfatiza Motta (2017).

O esclarecimento sobre diferentes credenciamentos junto aos Comitês Olímpicos do Brasil e Internacional visa compreender como o trabalho dos jornalistas profissionais durante os Jogos do Rio de Janeiro em 2016 pode ser desenvolvido, as limitações e as implicações diante da falta ou da negação do credenciamento.

Durante os Jogos Olímpicos, os jornalistas do COB atuaram como imprensa credenciada, segundo Dawes (2017), com acesso aos locais de competição. Motta (2017) destaca como se deu a distribuição das permissões de trabalho *in loco* para

jornalistas por meio do Comitê Olímpico do Brasil: “Aqui, no Rio de Janeiro, como o Brasil era o país-sede, o COB recebeu uma quantidade de credenciais suficiente para atender toda a imprensa e também atender às nossas necessidades”, ou seja, a produção de conteúdo noticioso pela própria instituição. Motta (2017) esclarece os motivos dos credenciamentos:

Como falamos antes, desde Atlanta em 1996, a cobertura é muito cara: você enviar uma equipe ou um profissional a um outro país durante 15, 20 ou 30 dias, às vezes, é muito caro, muito dispendioso. Eu não estava aqui nessa primeira experiência, então, lá atrás, o COB percebeu essa dificuldade e tomou a frente no sentido de produzir notícias para ajudar a cobertura da imprensa na parte de texto e, sobretudo, fotografia, porque se as credenciais de repórter já são escassas, as de fotografia, mais ainda.

Desde então, o COB começou a funcionar como uma agência de notícias que produz conteúdo sobre a participação da missão brasileira por meio de textos e fotografias, como acrescenta Motta (2017):

A imprensa reconhece que o COB se apropria de ‘X’ credenciais, que não são muitas, são poucas e, quando os Jogos são lá fora, nós temos dois editores para o *site*, no máximo quatro repórteres e três fotógrafos para dar conta de toda a delegação. Isso ajuda no trabalho de cobertura dos jornais, revistas e *sites* de internet que não têm equipes grandes quando as partidas ocorrem no exterior.

Sobre o fato de o evento ocorrer em território nacional, Motta (2017) enfatiza:

Tratando-se de Brasil, é óbvio que todos acumularam força, energia e dinheiro para enviarem suas equipes para o Rio, tanto que o nosso trabalho de agência, digamos assim, ficou, comparativamente com outros Jogos, em segundo plano, porque os veículos estavam aqui em grande número, com grandes equipes.

Dessa maneira, a atuação do COB como agência de notícias torna-se ambígua no quesito local, considerando-se os altos custos do acompanhamento *in loco* das competições em outro país, já que a demanda por informação institucional não se restringe ao *site*, pois o setor de Relações com a Imprensa busca atender jornalistas e assessorias de imprensa.

A veiculação de notícias no sítio do Comitê Olímpico do Brasil para usuários interessados nos esportes olímpicos, por sua vez, emerge como um enfoque plausível diante do atendimento oferecido aos profissionais da mídia. “O material produzido para o *site* não teve a mesma audiência, por parte da imprensa, do que teve em Londres [2012], em Pequim [2008] ou do que terá em Tóquio em 2020”, finaliza Motta (2017).

No caso de negação de credenciamento de jornalistas ou empresas de comunicação, esta ocorre a partir da percepção do surgimento de outras áreas de atuação dos profissionais em setores em que o IOC delibera sobre a compra de direitos de transmissão. Segundo Motta (2017):

Envolve a compra de direitos. O credenciamento de rádio e TV não passa pelo COB; é feito diretamente pelo COI [Abreviatura, em português, recorrente na mídia brasileira para Comitê Olímpico Internacional - IOC]. Então, se você comprou o direito de transmissão, o COI vai dar “X” credenciais de acordo com o investimento. O COB só credencia mídia impressa e internet.

O trabalho de profissionais da mídia contemplou a produção de textos e de fotografias em 2016: “Foi assim no Rio e será assim em Tóquio [em 2020]”, salienta Motta, enfaticamente.

Os jornalistas do COB não especificaram exatamente a relação dos profissionais de audiovisual credenciados por meio da compra de direitos de transmissão para os Jogos de 2016. Motta (2017) menciona as emissoras Globo; Sistema Globo de Rádio [CBN]; Itatiaia, de Belo Horizonte; Rádio Gaúcha, de Porto Alegre. Quanto às televisões, a maioria, exceto TV Brasil, Rede TV e CNT, que não adquiriram os direitos de transmissão.

Somente os canais que compraram os direitos obtiveram as credenciais para a cobertura ao vivo dos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro. Por esse motivo, Motta (2017) enfatiza que o credenciamento foi negado, não pelo COB, mas porque a empresa não adquiriu o direito.

Sobre a questão de emissoras de rádio do interior do Brasil terem o pedido de credenciamento indeferido, Motta (2017) esclarece: “Para ser mais preciso na resposta, até existe uma credencial para não detentores que dá acesso limitadíssimo, como ao Centro de Imprensa, mas sem gerar conteúdo nos locais de competição”. Essa autorização de âmbito mais limitado deve ser solicitada diretamente pelo IOC.

A partir dessa discussão, são levantadas particularidades sobre a permissão do trabalho de jornalistas *in loco* e como o COB aparece como alternativa de agência de comunicação, assessoria e credenciadora de profissionais para a produção de conteúdo de texto e fotografia.

Por meio do questionamento sobre como seria o processo de credenciamento, foram obtidas as informações sobre a autorização das equipes de cobertura: o pedido deve ser tratado sem interferência do COB, mas de forma direta e exclusiva junto ao IOC: por meio da compra de direitos de transmissão audiovisual ou como espectador, que pode gerar apenas um boletim para ser veiculado ao final do dia.

Com base no levantamento teórico que sugere que um internauta também adquire, nos meios digitais, a capacidade de *prosumer* (TOFFLER, 1980) – produtor e consumidor, nesse caso, de conteúdo difundido no ciberespaço – levanta-se a possibilidade de o próprio atleta, eventualmente, envolver-se com a produção e divulgação de material audiovisual, como, por exemplo, a gravação e o compartilhamento de vídeos com telefones celulares, publicados em redes sociais. Desse modo, o próximo questionamento aos jornalistas do COB buscou obter deles considerações sobre *atletas e jornalistas na condição de usuários-interatores* (GARCIA, 2011).

Motta (2017) relembra a recomendação aos atletas sobre o foco nas competições e não se irritarem com críticas e comentários nas redes sociais:

O que o COB fez foi reunir os atletas aqui, na fase de Pré-Jogos, para passar uma série de informações sobre a missão brasileira, e as mídias sociais foram um tema que nós entramos com um aconselhamento como: se você ficar muito tempo na internet, estará deixando de descansar; você vai dormir às duas horas da manhã e essas três horas de sono que você está perdendo vão fazer falta no dia seguinte para treinar ou para competir.

Diante do próprio perfil de atuação do COB, Motta (2017) esclarece ainda sobre a relação da entidade com os esportistas:

Dar plenas condições para os atletas, tipo: “vale a pena ficar perdendo tempo e atenção com isso, deixando de focar no seu ofício que é competir e treinar bem... com prejuízo ao foco?”. Então, um aconselhamento foi assim: “existem esses dois caminhos: os escorpiões escolhem esse aqui, os campeões se isolam do mundo exterior para conseguir melhores resultados.

Em relação à cartilha de *Diretrizes do IOC sobre mídia social e digital: Rio 2016* no sítio web do COB – (Disponível em: <https://www.cob.org.br/handlers/recupera_documento.ashx?codigo=4539>. Acesso em: 22 nov. 2015), Winckler (2017)

esclarece tratar-se de um documento do Comitê Olímpico Internacional que estabelece as normas de uso de internet válidas para os profissionais de mídia. Motta (2017) completa essa questão referindo-se à credencial olímpica: “Quando você recebe a credencial, está automaticamente sujeito ao cumprimento daquelas diretrizes que são, justamente, para preservar os direitos das empresas que compraram a transmissão dos Jogos, seja por áudio, seja por vídeo”, observa.

Nesse caso, aparecem apenas no *site* do COB, e em nenhuma outra rede social do *Time Brasil*, as imagens gravadas nos locais de competição. “Isso é um direito de quem comprou o direito. Os jornalistas de veículo impresso não podem fazer essas gravações e áudios. Não podem transmitir nada ao vivo”, finaliza Motta.

A captação de áudio de áudio, no caso de um jornalista da imprensa escrita ou de *web* apenas com texto e imagem estática, tem a finalidade de atuar como ferramenta para auxiliar o jornalista na produção da reportagem. Motta (2017) exemplifica:

O áudio pode-se gravar na zona mista para depois republicar no seu veículo [impresso]. Por exemplo, se você é um jornalista do *Jornal de Piracicaba*, estará credenciado para esse veículo e vai à zona mista colher um áudio para a sua matéria. Pode publicar aquela matéria em texto. Agora, você não pode usar aquele áudio para a Rádio Piracicaba.

Essas diretrizes objetivam estabelecer tais questões para qualquer profissional de mídia que venha a ser credenciado: trata-se de regras de uso da internet nos ambientes dos Jogos Olímpicos que não vêm do COB, mas do Comitê Olímpico Internacional, e

que valem qualquer veículo, mídia e delegações. Dawes (2017) salienta a existência das diferentes credenciais devido à menção do financiamento dos Jogos Olímpicos ser viabilizada com venda dos direitos:

O COI se defende dessa forma e é um grande desafio para eles, eu acho. As novas mídias estão chegando com toda a força – todo o mundo com o seu celular pode gravar e transmitir ao vivo. Como eles vão lidar com isso ao longo dos tempos? Já vivemos isso; é um combate entre liberar e proibir. Vão ser interessantes os próximos passos que eles vão dar.

Motta (2017) esclarece alguns aspectos relacionados ao processo e à organização da comunicação:

Quem trabalha com comunicação, tendo uma matéria-prima sobre o esporte olímpico, o ideal seria ter a informação difundida em todos os canais, seja TV (TV COB), um projeto que, em função de custo elevado, não foi para a frente. Também teve o projeto da Rádio COB, um projeto de produzir notícias para rádio, seja associado com uma emissora ou própria, também não foi para a frente. Em relação ao *podcast*, que é uma prática usada por várias empresas e várias entidades, não fizemos por falta de braço: a equipe do COB sempre foi muito reduzida e a nossa produção voltada para texto. Então, a produção de rádio que nós captamos não disponibilizamos no *site* por falta de pessoal e também da parte operacional; por pouca gente para trabalhar todas essas mídias. Em determinados períodos, em função da importância do assunto, nós captávamos esse áudio e quando as rádios pediam algumas aspás de algum entrevistado, passávamos pontualmente para essas rádios. Mas disponibilizar no *site*, realmente, nunca se disponibilizou áudio de cobertura de evento.

A disponibilidade do *Handtalk*, interface de geração de linguagem de sinais manuais voltados para surdos-mudos, Libras, e a ausência da audiodescrição foram explicadas por Motta (2017):

Chegou para nós [o *Handtalk*] de forma gratuita e nós percebemos que era viável colocar aquele recurso para os deficientes porque uma empresa [de *software*] que vendia o produto que era a tradução [de texto] para Libras fez uma oferta para uma parceria que, em um período, não teve custo para o COB. E eu acho assim: tudo que envolve custo é um pouco mais complicado de se fazer. Porque o foco do COB não é a comunicação, é preparar atletas para os Jogos. Somos entusiastas da comunicação; brigamos por orçamentos, por ferramentas, mas o foco do COB não é gerar conteúdo, é uma entidade de preparar atletas para os Jogos Olímpicos e, mesmo produzindo comunicação, mas não é dentro do orçamento, tem uma limitação. Todos esses projetos que não emplacam, como TV COB, Rádio COB, revista... Tudo acaba caindo na mesma questão: custos.

A maneira como os usuários atuam no ciberespaço, seja de postura passiva (o internauta que pode se expressar, mas opta por ficar em silêncio) ou de maneira inusitada (*gamers* que visam reconstruir a realidade por meio de simuladores em busca por metaversos alternativos ao real) torna necessária a consideração dos jornalistas que utilizam a *web* como meio de estabelecer contatos para agregar o maior número de fontes para a cobertura do fato esportivo.

Esse profissional do jornalismo e da mídia não depende da emulação (HOEVEN; LOHMAN; VERDEGEM, 2017). Ao contrário, ele convive com os elementos de participação comunicativa na rede e valoriza a checagem dos fatos, a apuração de testemunhos e opiniões de caráter plural.

Após essa aproximação com o *site* do COB, no capítulo a seguir discute-se a sua utilização como fonte de informação para jornalistas que realizaram a cobertura das Olimpíadas 2016 tanto *in loco* como remotamente.

Em texto escrito com o pesquisador Francisco Sancho, Salaverría (SALAVERRÍA; SANCHO, 2007, p.213) aborda a configuração do *design* dos meios cibernéticos em que a usabilidade constitui um aspecto que impacta a experiência do acesso aos sítios a partir de um conjunto linguístico aderente às ferramentas e ao modo de carregamento das páginas *web*:

[...] apesar dessas deficiências, os primeiros jornais digitais começaram a se familiarizar com novos conceitos no design de jornais. Termos como 'navegação', 'hipertexto' ou 'usabilidade' passaram a fazer parte da gíria profissional dos desenvolvedores de páginas da *web*. Até então, falar sobre designers da cibermídia teria sido, para dizer o mínimo, uma extravagância. Os jornalistas que produziram essas primeiras publicações digitais foram profissionais versáteis que logo compuseram uma página com linguagem HTML, escreveram uma reportagem ou resolveram uma pane no servidor. A figura do 'homem-orquestra' retratava fielmente o trabalho diário daqueles pioneiros.

Na ausência de um padrão para imitar, entende-se que os primeiros editores de mídia digital deram traços cegos constantes. Essa desorientação foi refletida em muitos aspectos. Para começar, nos domínios usados para publicar os jornais na *web*. Alguns desses domínios não atendem aos padrões mínimos de clareza e simplicidade mnemônica. (Tradução nossa)

A partir dos pressupostos levantados, faz-se necessária a consideração do objeto abordado nesta tese – o *site* do Comitê Olímpico do Brasil (COB) – a partir das classificações propostas e com base em informações obtidas com a visita técnica à instituição, realizada em 2017:

- **Características:** veículo de informação jornalística disponibilizado na *web* pelo COB, com publicação de notícias dos atletas confederados, cobrindo eventos patrocinados pelas federações esportivas ou torneios locais, nacionais e internacionais, de natureza institucional ou não. Como exemplo, há publicações tanto dos Jogos Olímpicos de Inverno, Verão e Jogos Escolares da Juventude, como o Campeonato Mundial de Vôlei de Praia, o Mundial Militar de Tae-Kwon-Do e o Grand Slam de Judô;
- **Destinação do conteúdo:** o diretor de comunicação, Cláudio Motta (2017), descreve os objetivos do *site*:

[...] o nosso principal compromisso com essa informação é a credibilidade, é fazer chegar nesse público, que é um pouco diverso – incluímos fontes, torcedores, patrocinadores, governo [...] e, sobretudo, imprensa – uma fonte altamente confiável de informação.

A partir dessas considerações, torna-se possível afirmar que o *site* do COB constitui um veículo de natureza cibernética, presente também nas redes sociais (Twitter e Facebook) e com canal de vídeo no YouTube (*Time Brasil*). As informações publicadas têm o compromisso de ter credibilidade e servir como referência. No entanto, devido ao vínculo com o Comitê Olímpico do Brasil, trata-se de um veículo institucional. Por esse motivo, existe uma tendência a associá-lo a uma assessoria de imprensa ou agência de notícias.

Na maior parte dos casos, tem seu público composto por fãs dos esportes e, eventualmente, por jornalistas que cobrem os eventos, confederações e patrocinadores que investem em determinada modalidade ou atleta.

REFERÊNCIAS

BALSEBRE, Armand. A linguagem radiofônica. In: MEDITSCH, Eduardo (Org.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 327-336.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Tradução: Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1981.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Massachusetts: MIT Press, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **Yellow journalism: puncturing the myths, defining the legacies**. Westport: Praeger Publishers, 2001.

CANAVILHAS, João. **Webjornalismo: Da Pirâmide invertida à pirâmide deitada**. Covilhã: Universidade da Beira Interior. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide V. Majer. 6ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade**. Tradução: Rita Espanha, Gustavo Cardoso e José Manuel Paquete de Oliveira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

EHRENBERG, Karla Caldas. **Bola na rede: uma análise das estratégias comunicacionais de empresas esportivas no ambiente digital e conectado**. Tese (Doutorado). Orientador: Prof. Dr. Wilson da Costa Bueno. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

FERRARI, Pollyana. **A força da mídia social**. São Paulo: Editora Estação das Letras e Cores, 2010a.

_____. **Comunicação digital na era da participação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

_____. **Jornalismo digital**. 4ª. ed. Coleção Comunicação. São Paulo: Contexto, 2010b.

FONSECA, Ouhides João Augusto da. **O cartola e o jornalista: influência da política clubística no jornalismo esportivo**. Tese (Doutorado). Orientador: Prof. Dr. Francisco Gaudêncio Torquato do Rego. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

GARCIA, Wilton. **O metrossexual no Brasil**. São Paulo: Factash, 2011.

GARCÍA, Xosé López. **Ciberperiodismo en la proximidad**. Colección Periodística, n. 25. Sevilla: CS Comunicación Social, 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente**: o tempo e a cultura contemporânea. Tradução: Ana Isabel Soares. São Paulo: Unesp editora, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (Org.). Coleção Humanitas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HOEVEN, Jeffrey van der; LOHMAN, Bram; VERDEGEM, Remco. Emulation for Digital Preservation in Practice: the results. In: **The International Journal of Digital Curation 2.2**. London, 2007.

HOHENBERG, John. **O jornalista profissional**: guia às práticas e aos princípios dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 7ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ª. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. **Fans, bloggers and gamers**: exploring participatory culture. New York: NY University Press, 2006.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução: Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEONHARD, Gerd. **Friction is fiction**: essays, writings and blog posts. Black and White 3.0 edition. Basel: Mediafuturist, 2010. Disponível em: <<http://www.futuristgerd.com/2010/05/12/friction-is-fiction-the-future-of-media-business-my-presentation-at-next10-berlin>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 2ª. ed. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Elias. **O ciberespaço como fonte para os jornalistas**. Salvador: Calandra, 2003.

MACIEL, Suely et al. Acessibilidade e inclusão: projeto biblioteca falada e a audiodescrição de produtos audiovisuais. **Revista Panorama**: Revista de Comunicação Social, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 24-30, jun. 2016. ISSN 2237-1087. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/view/4859>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MALULY, Luciano Victor Barros. **Jornalismo esportivo**: princípios e técnicas. São Paulo: Edição do Autor, 2017.

MONTERO, Tamara. Ramón Salaverría: O xornalismo debe ser flexible na tecnoloxía e inflexible nos seus valores. **A voz de Galiza**. Caderno Televisión. Santiago de Compostela, 08/06/2017. Disponível em: <https://galego.lavozdegalicia.es/noticia/television/2017/06/08/periodismo-debe-flexible-tecnologia-inflexible-valores/0003_201706G8P60993.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MORAES JÚNIOR, Enio; MALULY, Luciano Victor Barros; OLIVEIRA, Dennis de (Orgs). **Antes da pauta**: linhas para pensar o ensino de jornalismo no século XXI. São Paulo: ECA/USP, 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/cje/wp-content/uploads/2017/06/antesdapauta.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

OCTÁVIO, Chico; MELLO, Bernardo. MP denuncia Cabral, Nuzman e mais quatro após Operação Unfair Play. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://oglobo>>.

globo.com/esportes/mp-denuncia-cabral-nuzman-mais-quatro-apos-operacao-unfair-play-21960489>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PINOTTI, José Luiz. **Comunicação e audiodescrição**: estudos contemporâneos. Dissertação (Mestrado). Orientador: Prof. Dr. Wilton Garcia. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2014.

ROGERS, Everett. **Diffusion of innovations**. 5ª. ed. New York: Free Press, 2003.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. **Introdução às teorias da cibercultura**: perspectiva do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SALAVERRÍA, Ramón. Tipología de los cybermedios periodísticos: bases teóricas para su clasificación. **Revista Mediterránea de Comunicación / Mediterranean Journal of Communication**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 19-32, ene. 2017. ISSN 1989-872X. Disponível em: <<https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2017-v8-n1-tipologia-de-los-cybermedios-periodisticos-bases-teoricas-para-su-clasificacion>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SALAVERRÍA, Ramón; NEGREDO, Samuel. **Periodismo integrado**: convergencia de medios y reorganización de redacciones. Barcelona: Editorial Sol 90, 2008.

SALAVERRÍA, Ramón; SANCHO, Francisco. Del papel a la Web. Evolución y claves del diseño periodístico en internet. In: LARRONDO, A.; SERRANO, A. (eds.). **Diseño periodístico en internet**. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2007, p. 207-239. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10171/5074>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

TAVARES Jr, Carlos A. Rio 2016: o Jornalismo Esportivo e o Comitê Olímpico do Brasil. Tese (Doutorado). Orientadores: Prof. Dr. Luciano Victor Barros Maluly e Wilton Garcia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Tradução: João Távora. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é olimpismo?** Coleção Primeiros Passos, nº. 320. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Referências eletrônicas (webgrafia)

COMITÊ Olímpico do Brasil. *Site*. Disponível em: <<http://www.cob.org.br>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Diretrizes do COI para a Mídia Social e Digital para pessoas credenciadas para os XXXI Jogos Olímpicos Rio 2016. Disponível em: <<http://cob.org.br/Handlers/RecuperaDocumento.ashx?codigo=4539>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Olimpismo: sua origem e ideais. Rio de Janeiro: COB, 2012. Disponível em: <<https://www.cob.org.br/Handlers/RecuperaDocumento.ashx?codigo=1170>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

G1. *Site*. Disponível em: <<http://g1.globo.com>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

JORNAL O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

REDE Nacional do Esporte. *Site*. Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/incentivo-ao-esporte/lei-agnelo-piva>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

RIO Cidade Olímpica. Canal de vídeos no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCaHqCxD3qiU-WRZwpwm7hw>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

SPORTV. *Site*. Disponível em: <<https://sportv.globo.com/site>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

Documento sonoro (entrevista)

MOTTA, Cláudio; DAWES, Christian; WINCKLER, Adriano. **Entrevista:** Visita técnica ao Comitê Olímpico do Brasil [abr. 2018]. Entrevistador: Carlos Augusto Tavares Junior. Rio de Janeiro: COB, 2018. 1 arquivo. WAV (1,13 hs.).

HOMOGENEIDADE E ENDOGENIA NOS INTERESSES DE JORNALISTAS DESCONECTAM VALOR NOTÍCIA E POPULAÇÃO

Ana Maria Brambilla

Mohammed Bin Rashid School of Communication,
American University in Dubai
Dubai – Emirados Árabes Unidos

RESUMO: Na base dos valores notícia, o interesse do público pelo conteúdo parece estar em decadência. As discrepâncias entre visões de mundo de jornalistas e de usuários de redes sociais podem ser responsáveis por uma crise de relevância mascarada pela dicotomia entre interesse público e interesse do público. Se o noticiário é feito com base naquilo que o jornalista acredita ser importante para o público, é admissível que a demanda informativa da população não tenha mudado nos últimos quatro séculos? Aqui são comparados os níveis de interesse com que jornalistas e um grupo de 650 indivíduos de diferentes perfis demográficos veem os conteúdos que circulam nas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: interesse; relevância; critérios de noticiabilidade; valor notícia; redes sociais.

ABSTRACT: In the news values' grassroots, what is interesting to people doesn't seem to match to the interesting topics for the journalists. There are many ways to approach the reality among journalists and social media users and

that can correspond to a crisis of relevance in the mainstream Journalism. A possible reason to this phenomenon can be hidden by the classic divergence between public affairs and people's interest. Since news are a product based on what a journalist thinks about what matters to people, can we imagine how much did information's demand by people change in the last decades? Trying to highlight how huge can be this abism, we compare in this paper different levels of interest among social media users and journalists.

KEYWORDS: interest, relevance, news values, newsability, social media

1 | INTRODUÇÃO

Omomentoquedesperta tantas discussões sobre novos formatos no jornalismo, ancorados pelas inúmeras possibilidades trazidas pela tecnologia digital, é também aquele em se retoma a reflexão de base. Será que o jornalismo, como a geração atual de profissionais aprendeu e exerce, ainda faz sentido para a sociedade? Embora a pergunta soe provocativa e talvez pessimista, guarda o alerta para se faça um questionamento a respeito de algumas das estruturas mais legitimadoras do jornalismo: os critérios de noticiabilidade.

Quando Salaverría (2015 p. 81) identifica que o jornalismo vive uma “recesión estructural, no coyuntural”, onde supõe que esteja havendo “un cambio en las reglas del juego”, é inevitável entender que as tais “regras” incluem o processo de decisão pelos elementos da realidade que compõem o noticiário. Para avaliar a natureza e a extensão dessa mudança, no entanto, não basta olhar apenas para as rotinas de produção nem mesmo para os hábitos de consumo de notícia. Num cenário em que o próprio consumo de notícias acontece por acaso, é primordial lançar um olhar às idiossincrasias do indivíduo contemporâneo e para o cenário social que ele habita.

Uma das situações mais evidentes na sociedade da informação é a abundância informativa eliminando o velho problema da escassez da informação; problema este que o jornalismo existia para resolver. Cervera (2012) reflete sobre essa mudança social, apontando a curadoria como um dos caminhos de sobrevivência do jornalismo. Sem negar a importância da curadoria, tampouco reconhecê-la como processo vital à manutenção do jornalismo, este artigo se insere num debate anterior à busca por soluções à crise no jornalismo: a identificação de fragilidades. Neste caso, a relevância das notícias em si, passando pela importância dos universos que nutrem os produtos editoriais, entra em decadência à medida em que a atenção das audiências vem mudando de direção (LIMA JR., 2012).

Sob a hipótese de que os critérios de noticiabilidade abrigam um dos pontos nevrálgicos do jornalismo como profissão, atividade comercial e instituição social, e que neles residem raízes da crise que tem levado uma série de veículos a restringirem suas operações, o objetivo deste artigo é apontar a distância existente entre jornalistas e público no que diz respeito ao que cada grupo considera como importante individualmente nas redes sociais.

Desde já, se esclarece que este estudo não se propôs a pesquisar rotinas de produção, identidade profissional, nem mesmo ouvir a opinião de jornalistas intencionalmente. Através do mapeamento do que é importante para 650 indivíduos, 25 dos quais jornalistas integrantes da mostra participaram na condição de igualdade aos demais componentes, ou seja, a profissão foi alvo da última pergunta, oculta no momento em que o questionário abordava questões referentes à relação entre redes sociais, cotidiano e notícia.

O isolamento das respostas dos 25 jornalistas, inclusive, nunca figurou entre os objetivos iniciais desta pesquisa, que é parte da investigação doutoral da autora. No entanto - e sob o risco de se comparar conjuntos numericamente tão diferentes -, a discrepância entre as respostas dadas por jornalistas e pelos demais participantes conferiu concretude à percepção que vários autores vêm denunciando, aparentemente em vão, e que pode ser uma das causas de uma crise de relevância do jornalismo perante o cotidiano.

Historicamente, pesquisadores e editores incorporaram a definição que Gaye Tuchman (1993, p. 125) propôs nos anos 70 sobre o ato de julgar o que é importante, relevante ou interessante a ponto de se tornar notícia. Esse processo, conhecido

inicialmente por “*news judgement*”, é ancorado pelo “conhecimento sagrado” que o jornalista desenvolve a partir do uso contínuo de uma “capacidade secreta do jornalista que o diferencia das outras pessoas”. Tuchman (1993) segue defendendo que a capacidade do jornalista em julgar a realidade é fruto de um “senso comum” estabelecido nas experiências que esse profissional soma através das interações com outras organizações e que, com o tempo, validam o olhar dele como seletor de notícias.

Desta forma, jornalistas estariam habilitados a decidir o que é notícia com base à escolha prévia sobre o que é interessante. Junto a expressões como “interessante”, “importante” ou “relevante” é natural que se pergunte “para quem?”. Muñoz-Torres (2002 p. 80) é certo ao definir notícia como “el relato de los últimos acontecimientos que interesa **a los lectores**” (grifo nosso). No entanto, reconhecendo que a decisão está restrita às mãos soberanas dos profissionais de redação, reconstrói a definição com a ajuda de Ismael Herraiz: “Noticia es **lo que periódicos creen que interesan** a los lectores. Por lo tanto, noticia es lo que interesa a los periodistas” (p. 83, grifo nosso). Wolf (1999) corrobora essa visão ao mencionar os estudos de Gans, segundo os quais “os jornalistas avaliam a atualidade segundo o fato de uma notícia ser **atual para eles mesmos**, assumindo que, se é assim, então também será para o público” (p. 91, grifo nosso).

Além de uma construção endógena, os critérios de noticiabilidade são manejados no dia a dia também sob a influência de propósitos comerciais dos veículos. Esta é a leitura que Brighton e Foy (2007, p. 159) fazem a respeito do gap existente entre o que é notícia para jornalistas e o que deveria ser notícia para o público:

No credible scholarly analysis of journalism posits that journalists have the decisive power to determine what is news, what is not news, and how news should be covered'. Instead, he suggests that media professionals 'tend to internalize the values, both commercial and political, of media owners. (BRIGHTON e FOY, 2007 p.159)

O discurso “oficial”, no entanto, sinaliza que as escolhas dos jornalistas estão pautadas por aquilo que é importante para o público, ou ainda, que busque despertar a atenção desse público. Neste último caso, os pretextos comerciais da notícia se reforçam, uma vez que a atenção é moeda cobiçada por um noticiário cada vez mais orientado à espetacularização.

É extensa a lista de autores que definem por **notícia** aquilo que é interessante, relevante ou importante à **maior quantidade** de pessoas. Alguns exemplos são Erbolato (2001), entrevistados de Muñoz-Torres (2002) e Traquina (2005). A associação entre número de pessoas interessadas (medida quantitativa) e valor notícia (medida qualitativa) é direta e constante. Há, porém, um problema ainda maior do que a confusão que se estabelece entre o cumprimento de objetivos mercantis e critérios valorativos de noticiabilidade. Quando o jornalista toma a relação “quantidade é qualidade” como definidor de pautas, ele presume que os temas abordados no noticiário são

efetivamente de interesse de uma grande quantidade de pessoas. Se para serem noticiados, os fatos devem se mostrar interessantes aos olhos dos jornalistas, é lógico presumir que os interesses dos jornalistas reflitam os interesses da população. Isso só é possível quando existe uma relação tão próxima, quase simbiótica entre ambos os grupos. Assim, é inevitável perguntar se o jornalista **conhece** o seu público.

1.1 O JORNALISTA REALMENTE SABE O QUE É IMPORTANTE PARA OS INDIVÍDUOS?

É recorrente, no discurso da comunidade jornalística, dizer que o profissional deve atender à demanda do público ou ao que ele, jornalista, supõe ser do interesse das suas audiências (CORREIA, 1997). Hickey e Mohan (2013), por outro lado, questionam se sobraria tempo ou mesmo interesse por parte do jornalista em se aproximar de um público que, a priori, segundo Tuchman (1993), se dedica a criticar seu trabalho.

Conocer a nuestra audiencia es conocer los nuevos entornos en los que se mueven y de qué forma consumen los contenidos informativos. Pero, **realmente las empresas de comunicación y los periodistas conocen o han actualizado esta investigación?** Realmente ayudamos a conseguir realizar sus tareas, su consumo en ocio y cultura? Realmente estamos satisfaciendo las necesidades de nuestros lectores? (HICKEY e MOHAN, 2013 p. 374)

Muñoz-Torrez (2002) recorre à etimologia da palavra interesse - **interés** -, ou seja a tudo o que é ou **está entre** algo ou alguém. Em função desse caráter relacional, o interesse é algo **tipicamente pessoal**. No âmbito jornalístico, o autor explica que as notícias, em si mesmas, não possuem um interesse, mas que o interesse habita a dimensão do indivíduo. Nas suas palavras: “... no cabe hablar, en sentido propio, del ‘interés de la noticia’ como de algo sustantivo e independiente del interés del lector, puesto que **no hay noticias en sí mismas interesantes, sino siempre interesantes para alguien**” (p. 121, grifos nossos) Isso deixa explícito que não deve haver interesse - senão do público - que opere como critério de noticiabilidade. No entanto, Boczkowski e Mitchelstein (2013, online) alertam: “Unlike the journalists’ top choices, the readers’ top choices are marked by a strong predilection for non-public-affairs topics and **‘news you can use’** (meaning stories with direct implications for everyday life)”.

Sob essa constatação, os autores imprimem uma crítica não apenas aos critérios de noticiabilidade, senão à baixa efetividade - e consequente irrelevância - que as notícias publicadas por jornalistas em veículos operam no cotidiano do público. Chareaudeau (2003, p. 257) é mais direto e denuncia que “**no hay una relación de reflejo entre los lugares de la producción y de la recepción**”, de forma que a comunidade de jornalistas, encerrada em sua própria cultura, não é capaz de corresponder à expectativa de uso das informações que veicula.

Donsbach (2014, p. 143) constata que os jornalistas percebem a si mesmos como “una suerte de élite que trabaja para un público que no llega a igualarlos ni

intelectual, ni politicamente.” Na base desse sentimento de plena superioridade e ensimesmamento, Guerra (2008) alerta para a formação de redes entre jornalistas e fontes, que contribuem amplamente com uma inércia distanciadora da expectativa de uso da informação por parte do público.

Essa rede, uma vez constituída, seja pelo convívio num mesmo espaço físico - como é o caso dos setoristas atuantes principalmente no congresso e no poder executivo - ou por meio dos permanentes contatos telefônicos, se torna frequentemente ativa na realização do trabalho, pela familiaridade e desenvoltura com que o jornalista consegue as informações de que necessita, no ritmo e na quantidade exigidos pela empresa onde trabalha. E assim ele deixa de explorar outros espaços cujos laços não existem (GUERRA, 2008, p. 220)

O desconhecimento desses outros espaços nubla as demandas do público e sustenta estereótipos como a diferença entre interesse público e interesse do público.

Para dar materialidade a essa desconexão entre visões de mundo dos jornalistas e do público, outro momento da pesquisa doutoral em parte aqui apresentada mira as relações de confiança que ambos grupos preservam com diferentes autores de conteúdo nas redes sociais. Sem o propósito de problematizar os níveis de confiança que o total da amostra apresenta e sua preferência por amigos e familiares – o que pode ter inúmeras interpretações na direção da pós-verdade, assim como da falência das instituições sociais e do fortalecimento das micro-realidades em detrimento dos veículos de imprensa -, o que se destaca é o fato de os jornalistas confiarem mais neles próprios do que em qualquer outro ator social.

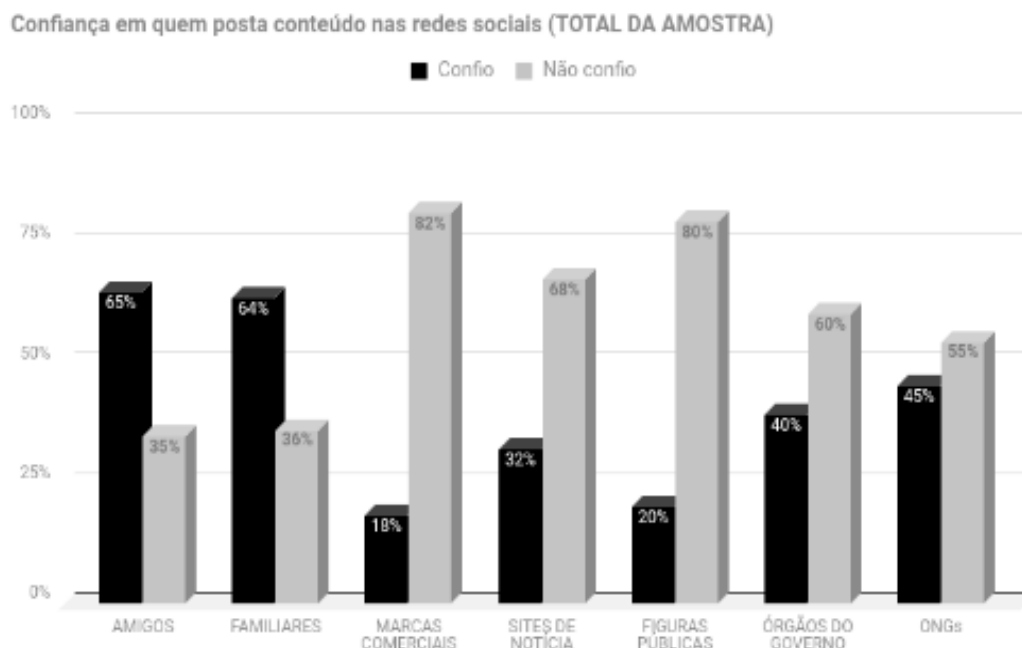


Gráfico 1: Amigos, familiares, governo e ONGs têm mais credibilidade do que o jornalismo entre a população.

Confiança em quem posta conteúdo nas redes sociais (SOMENTE JORNALISTAS)

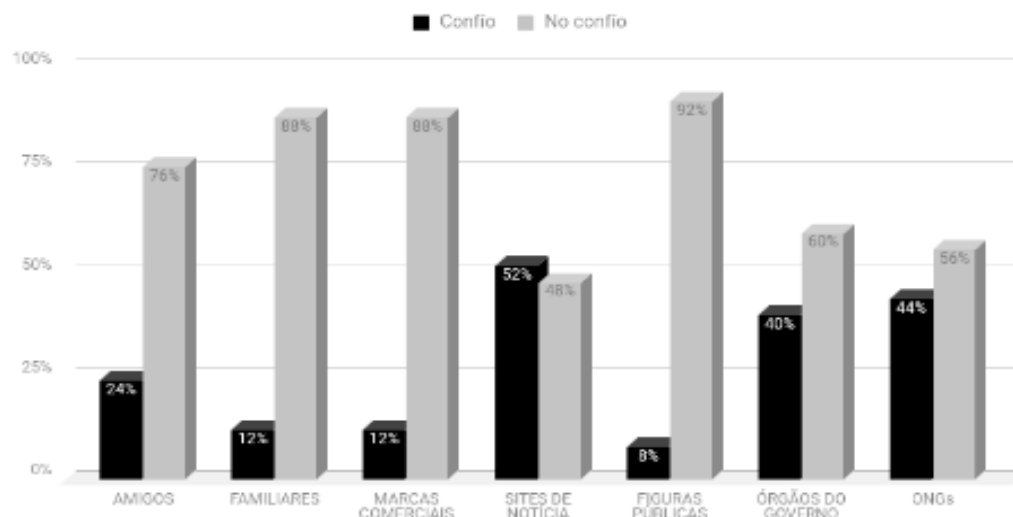


Gráfico 2: A desconfiança dos jornalistas só é superada pela própria comunidade profissional.

O alerta que emerge de um cenário assim é, novamente, a endogenia da comunidade de jornalistas, que se por um lado são treinados para questionar fontes, ainda tomam o seu trabalho como algo superior ao conteúdo produzido por outros setores.

1.2 INTERESSE PÚBLICO VERSUS INTERESSE DO PÚBLICO: A SOBERBA NUTRE O ESTEREÓTIPO

Olhando para o noticiário deste começo de milênio, Chareaudeau (2003) se pergunta como pode o indivíduo ter algum interesse em consumir conteúdos que falam do mundo com total superficialidade, sem qualquer vinculação com o cotidiano de que frui.

De ahí la incapacidad de los medios para tratar esa **otra cara de la vida diaria, lo verdadero cotidiano** que Georges Perec denomina “lo infraordinario”: “**Los diarios hablan de todo menos de lo cotidiano. (...) Lo que pasa en verdad, lo que vivimos, todo lo demás dónde está? Cómo dar cuenta de lo que ocurre cada día, lo trivial, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual, cómo interrogarlo y describirlo?**” (CHAREAUDEAU, 2003, p. 266-267, grifos nossos)

Aperspectiva cotidiana de notícia aplicável também aparece quando Chareaudeau (2003, p. 83) menciona a Metzler, que define notícia como algo pensado para “ayudar a la gente a tratarse entre sí y a tratar con su entorno”. Mais do que pensar em termos geográficos, o interesse pelas notícias pode surgir à medida em que elas tratam de “acontecimientos, descubrimientos, opiniones y asuntos de cualquier clase que **afectan** o interesan a los lectores [...] son los hechos **esenciales** implicados en cualquier suceso, acontecimiento, o idea que posee interés humano; que afecta o tiene influencia en la vida humana o en la felicidad.” (MUÑOZ-TORRES, 2002 p. 81,

grifo nosso).

Essa noção aplicável de notícia vital não aparece contemplada na dicotomia entre aquilo que é de interesse público e de interesse **do** público, vigente por décadas nas redações. O estereótipo nutrido pela comunidade de jornalistas é que tudo o que seja de interesse público é sério, aborrecedor e não desperta a atenção das pessoas, como o noticiário de política e economia. Por outro lado, tudo o que seja de interesse **do** público está caracterizado pela futilidade. É como se não fosse possível existir uma notícia interessante ao público sem tratar de alguma pauta idiotizante.

Outra vez mais, o caráter mercantil salta diante dos critérios de noticiabilidade e defende a produção de um conteúdo sensacionalista, capaz de atrair a atenção de grandes quantidades de indivíduos.

À questão 'o que é uma informação?', as mídias em desespero tendem agora a responder unicamente em termos de audiência. Uma 'boa' notícia é aquela que pode interessar ao maior número de pessoas. (...) Com efeito, as grandes mídias perdem de vista, assim, o verdadeiro sentido de sua missão. (RAMONET, 2012, p. 22)

O que essas reflexões denunciam é um cenário maniqueísta, onde notícia só pode ser aquilo que os veículos decidem que deva ser noticiado ou então, diretamente, são fatos que beiram o absurdo. É como se os autores dissessem que o interesse **do** público se limitasse a uma realidade próxima à miséria humana ou ao sensacionalismo, enquanto o interesse público preservasse todo o valor jornalístico por excelência, ainda que não exerça impacto direto no cotidiano das pessoas.

O maniqueísmo dessas visões ainda se faz tão presente, que Traquina (2005) relembra uma constatação feita por Stephens, em 1988, de que os valores notícia não mudam há quatrocentos anos e parece não haver, na opinião dos autores, porque mudar.

É surpreendente que a essência das notícias pareça ter mudado tão pouco? A que outros temas poderiam se dedicar as notícias? Podemos imaginar um sistema de notícias que possa menosprezar o insólito no lugar do típico, que ignore o proeminente, que dedique tanta atenção ao antigo quanto ao atual, ao legal quanto ao ilegal, à paz quanto à guerra, ao bem-estar quanto à calamidade e à morte? (TRAQUINA, 2005 p. 69)

Dito desta forma, beirando a obviedade, se torna evidente que os veículos não devem mudar os critérios de noticiabilidade. O que se propõe nesta investigação, entretanto, é que todas as características do acontecimento jornalístico relatadas por Traquina no trecho acima acompanhem o movimento social em direção à **autonomia** informativa do indivíduo contemporâneo, à valorização das micro-realidades, à centralidade do **eu** nos processos comunicacionais.

1.3 SE O MUNDO MUDA, POR QUE O JORNALISMO SEGUE IGUAL?

A mudança estrutural das “regras do jogo” do jornalismo não se refere apenas à adoção de novos formatos de conteúdo, distribuição ou de produtos editoriais. Salaverría (2015, p. 82) afirma que “Se trata de redefinir los modos de informar para cumplir una función que la sociedad necesita”. O desafio, portanto, parece ser a recuperação da função social do jornalismo no cotidiano; um cotidiano que é diferente de meio século atrás e, portanto, traz necessidades diferentes e um modo novo de o indivíduo se relacionar com a informação.

É na tela que o indivíduo vive à sombra de Dionísio, a figura mitológica que plasma a busca pelo prazer. Um prazer que, talvez se tenha na fruição de um conteúdo que retrate a realidade - ao invés da ficção -, e que tampouco se faça constante em rotinas extenuantes, saturadas por competitividade e pelas pequenas mortes diárias (MAFFESOLI, 2005). É nessa paisagem que as plataformas digitais, sobretudo as redes sociais, surgem como uma válvula de escape, onde a satisfação imediata é alcançada junto aos pares.

Um desses elementos de satisfação que mais influenciam na relação dos indivíduos conectados com o jogo midiático - e mesmo com outros indivíduos - parece ser o capital social. Recuero (2009) compara a circulação de informações nas redes com o manejo de valor social que os indivíduos produzem e recebem. Esse valor vem a ser, possivelmente, a moeda mais forte na negociação de identidades e relações no cotidiano digital. “O capital social que a publicação de uma determinada informação gera a um determinado ator está diretamente relacionado com a relevância dessa informação para o grupo” (RECUERO, 2009 p. 7).

As interações que compõem o capital social acontecem no mesmo ambiente em que se consome mídia. A influência da mídia no indivíduo é evidente em vários aspectos, a começar pela proliferação dos *reality shows* e pela superexposição da intimidade nas redes. Na via contrária, especificamente no jornalismo, a influência do indivíduo sobre a mídia já se manifestou na forma de jornalismo colaborativo (BRAMBILLA, 2006), um grande passo rumo à conquista pelo poder de fala midiático pela população.

Nessa mesma direção, Nafria relata já em 2012 um novo panorama de produção e.

Castells (2013) faz referência a este fenômeno de desintermediação no processo informativo/jornalístico como autocomunicação, ou seja, produção e consumo de informação diretamente nas redes sociais, por qualquer ator, de modo autônomo. López e Ciuffoli (2012) corroboram o poder da audiência na construção de um fluxo autônomo, sobre o qual o usuário tem controle de sua trajetória na fruição de informação. Como se vê, já são vários os autores que constataam a centralidade e a soberania do usuário na decisão sobre quais conteúdos irão impactar em sua vida, dado o excesso de informações, a multiplicidade de fontes e o poder de fala que cada

Comunicação, Mídias e Educação Capítulo 31 41



de interesse pelos itens abaixo, nas redes sociais:” Em seguida, cada um dos itens - conteúdos - traziam as opções “muito interesse”, “algum interesse” e “pouco interesse”. A marcação de uma resposta para cada item era obrigatória.

O que se busca enfocar nesta análise é o contraste entre as respostas do público em geral em comparação às respostas dos jornalistas, isoladamente, sobretudo no que diz respeito às visões extremas de “muito” e de “pouco” interesse.

Conteúdos pelos quais há MUITO interesse nas redes sociais:

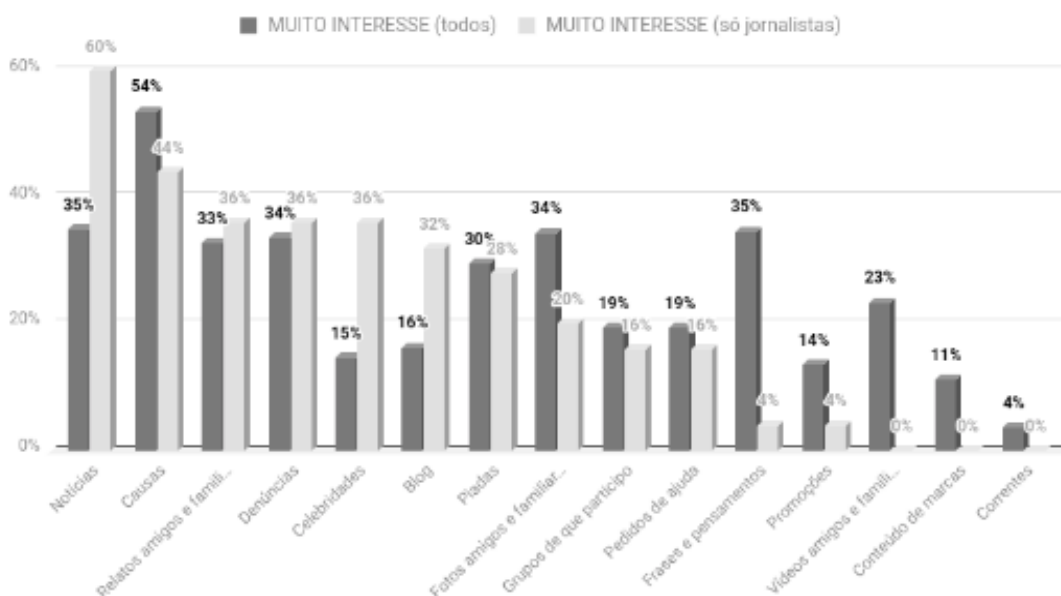


Gráfico 5: Respostas referentes ao grau de "muito interesse" manifestado pelo público em geral em comparação às respostas do grupo de jornalistas.

Conteúdos pelos quais há ALGUM interesse nas redes sociais:

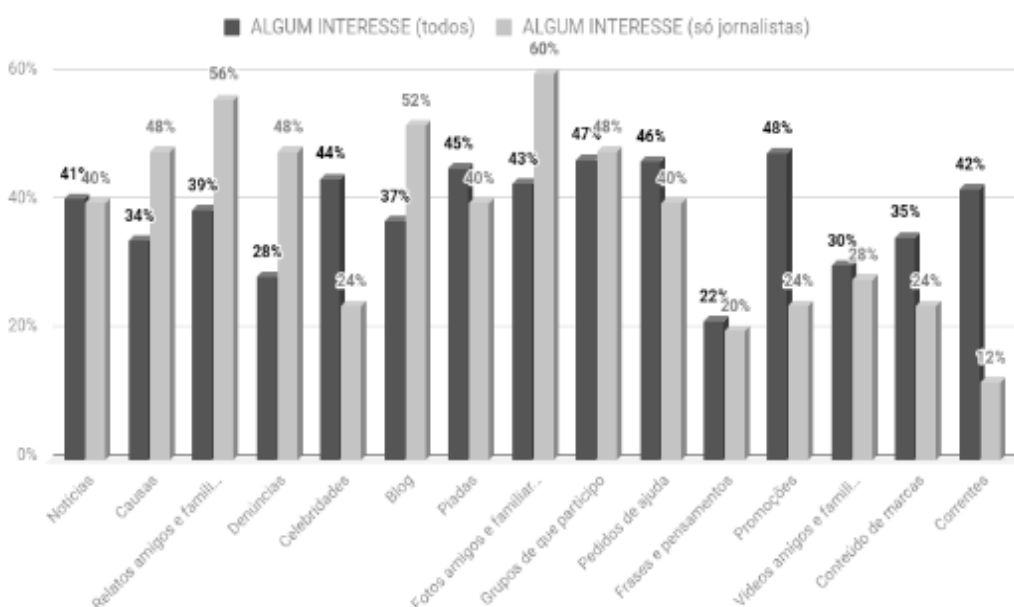


Gráfico 6: Respostas referentes ao grau de "Algum interesse" manifestado pelo público em geral em comparação às respostas do grupo de jornalistas.

Conteúdos pelos quais há POUCO interesse nas redes sociais:

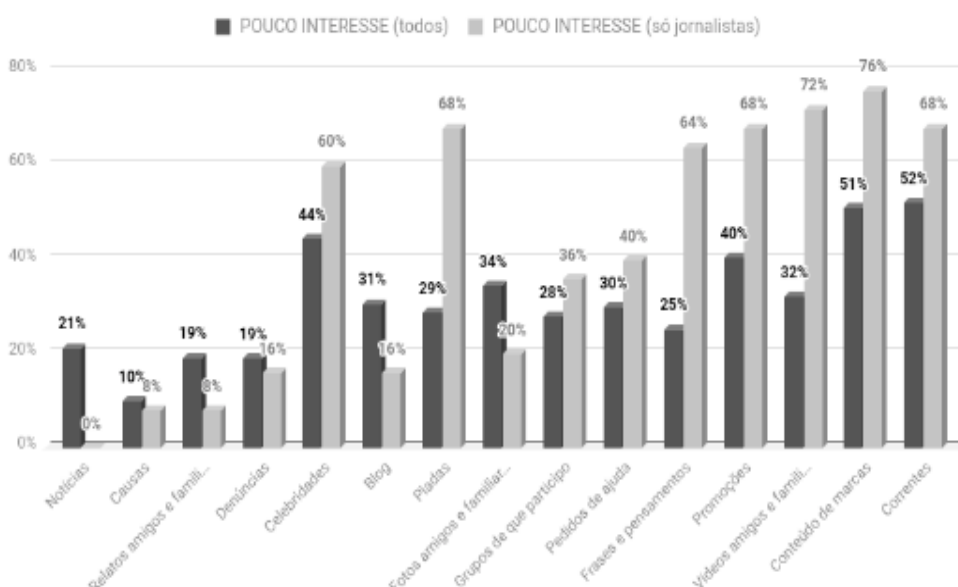


Gráfico 7: Respostas referentes ao grau de "Pouco interesse" manifesto pelo público em geral em comparação às respostas do grupo de jornalistas.

Inicialmente é notável que jornalistas pensam de maneira muito mais homogênea do que o restante da população investigada. Obviamente, isso também resulta das probabilidades de se ter uma opinião mais distribuída quando se trata de uma amostra maior (são 650 pessoas na amostra “todos” e 25 pessoas na amostra “jornalistas”). Mesmo sem comparar, a similaridade no pensamento desses 25 jornalistas é muito evidente, a ponto de haver variáveis com índices muito altos e outras com índices muito baixos, ao passo em que as opiniões do público em geral se distribuem de modo mais equilibrado.

É importante lembrar que os jornalistas que responderam a este questionário o fizeram na condição de indivíduos; mesmo assim, é possível notar traços da identidade profissional do jornalista confundidos com sua identidade pessoal, pois está no item **notícias** um dos elementos mais visíveis dessa diferença de opinião. Enquanto o produto jornalístico é a categoria de conteúdo que mais desperta interesse entre jornalistas, com uma importante diferença em relação a todos os demais itens/conteúdos analisados, o público em geral confere, em sua maioria, um grau de interesse médio para as notícias. Na comparação dos gráficos de “muito” e de “pouco” interesse, a classificação das notícias entre jornalistas e demais pessoas é diametralmente oposta.

Outros conteúdos igualmente evidenciam a diferença entre as preferências de jornalistas e do restante da amostra. Enquanto o público diz gostar de fotos e vídeos de amigos e parentes, os jornalistas preferem dar atenção aos relatos de cotidiano desses amigos. É lógico que tais relatos podem estar acompanhados por fotos e vídeos; mas talvez por alguma razão de estereótipo, o conteúdo multimídia em redes sociais pode estar associado a trivialidades, enquanto o texto, inicialmente vinculado à palavra “relato”, seria um formato mais sério e, portanto, merecedor da atenção de

um profissional de alto capital intelectual. O jornalista também valoriza os blogs muito mais do que o restante da amostra. É provável que este seja um sinal de que o formato blog já não tenha mais tanto impacto entre usuários de redes sociais, mas que ainda envolva jornalistas por se tratar de um espaço costumeiramente habitados por eles próprios. Além disso, para acessar um blog, o usuário é obrigado a abandonar a rede social; um movimento semelhante ao que os jornalistas atuantes na mídia esperam que o usuário faça em relação aos links de notícias publicados por eles, nas fanpages dos veículos.

Outra interpretação necessária diz respeito às diferenças de percepção dos dois grupos em relação aos **“grupos de discussão / comunidades”** e aos **“pedidos de ajuda”** publicados nas redes. Essas duas categorias de conteúdo se referem a um desejo de sociabilidade e de uma certa preocupação em se manter contato com o outro, ainda que se trate de alguém de fora do círculo direto de relacionamentos do indivíduo. Justamente a esses dois tipos de conteúdo, os jornalistas dizem ter muito menos interesse do que o restante da população analisada. Examinando os gráficos de “muito” e de “pouco” interesse, se nota que os níveis de relevância atribuídos a esses dois conteúdos por jornalistas é frontalmente oposto ao que os grupos e pedidos de ajuda representam ao público em geral.

O perigo de jornalistas tratarem grupos de discussão e pedidos de ajuda em redes sociais como algo de menor interesse não é apenas uma questão de desperdício de oportunidades de pauta, mas de falta de empatia ou de frieza como ser humano, além de enfatizar que jornalistas preservam um conjunto de valores sociais ou morais oposto ao do restante da população. Está claro que o indivíduo, por mais que desfrute de sua autonomia nas redes sociais, o faz no coletivo. Maffesoli (2004) já disse que é nas tribos que o indivíduo manifesta sua coletividade, sua necessidade pelo olhar do outro. Esse outro é tão necessário ao indivíduo não apenas como legitimador de seu capital social, mas também pela comprovação de que ele está vivo e ainda exerce alguma relevância social.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir esta postura de pouco interesse pelo que dizem integrantes de um grupo de discussões e os usuários que pedem ajuda nas redes, o jornalista declara que, enquanto indivíduo, pouco lhe importa interagir com estranhos. Outra leitura possível é a de que aquilo que vem de fora do círculo privado de amigos e familiares não sensibiliza o jornalista; ao contrário, aquilo que poderia servir para que se aproximasse de micro-comunidades para conhecê-las e talvez oferecer algum trabalho realmente capaz de influenciar suas necessidades mais pontuais é praticamente ignorado. É o que Jarvis (2015) recomenda ser necessário ao jornalista da atualidade, ou seja, construir relações de relevância e de valor com comunidades, algo pertencente à

esfera do micro, que não pode ser praticado em meios de massa, onde as relações são orientadas pelo volume e a qualidade de um trabalho é medida por uma audiência entregue “por quilo”.

Em circunstâncias como estas, fica realmente difícil imaginar que os critérios de interesse, de relevância ou de importância dos fatos do cotidiano, segundo o olhar do jornalista, correspondam ao que seja interessante, relevante ou importante para o público em geral. Sendo estas as bases para os critérios de noticiabilidade, se pode entender que esses valores notícia estão à beira da nulidade.

Diante do exposto, se entende que os critérios de noticiabilidade, especialmente referentes ao interesse que o público demonstra por elementos noticiáveis, não podem ser tratados de modo maniqueísta e preconceituoso, ampliando os matizes entre as pautas sérias, de interesse público e as pautas frívolas, de interesse do público. Principalmente, se destaca a falta de propriedade do jornalista em julgar o que é interessante, relevante ou importante para o público, uma vez que apresenta percepções de mundo tão diferentes dele. Será possível ainda trabalhar com a mesma noção de critérios de noticiabilidade encerrada em uma lista de atributos que tentam, inutilmente, refletir supostos interesses de uma coletividade, tal como operam os meios de massa?

Se a estrutura horizontal e rizomática das redes digitais não permite a centralização do conhecimento, da informação e do poder de fala, soa incongruente manter os critérios de noticiabilidade inalterados há tanto tempo e operados exclusivamente por jornalistas. Daí a necessidade que este breve estudo apresenta, de que os parâmetros que definem o que é notícia sejam não apenas revistos, mas sobretudo compartilhados com a população, de modo a contemplar micro-realidades e atender às demandas pontuais que cada indivíduo, autônomo e cêntrico no processo informativo, apresenta.

REFERÊNCIAS

BOCZKOWSKI, Pablo; MITCHELSTEIN, Eugenia. **The Newsgap**. Massachusetts: MIT Press, 2013.

BRAMBILLA, Ana Maria. **Jornalismo open source: discussão e experimentação do OhmyNews International**. 2006. 248 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

BRIGHTON, Paul; FOY, Dennis. **News values**. Londres: Sage Publications, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. **El discurso de la información**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.

DONSBACH, Wolfgang. Concepciones periodísticas de la audiencia. In: DONSBACH, Wolfgang (org). **Cómo entender al periodismo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung, 2014.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERVERA, Pepe. Reflexiones sobre el futuro de la Prensa y el Periodismo. **Cuadernos de Comunicación EVOCA**, n, 7, P. 41-45. Jun. 2012.

CORREIA, Fernando. **Os jornalistas e as notícias**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

ECHEVARRÍA, Mirta Clara. Periodismo Digital y Redes Sociales. In: ECHEVARRÍA, Mirta Clara; VIADA, Mónica María (orgs.). **Periodismo en la web**. Córdoba: Editorial Brujas, 2014.

ERBOLATO, Mario. **Técnicas de Codificação em jornalismo**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GUERRA, Josenildo. **O Percurso Interpretativo na Produção da Notícia**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal do Sergipe, 2008.

JARVIS, Jeff. **Death to the mass. Future Platforms for Independent Journalism** - Annual Report of Tinius Trust. Tinius Trust, online, 2016. Disponível em <https://tinus.com/blog/death-to-the-mass>. Acesso em: 23 dez. 2016.

LIMA Jr., Walter. Considerações sobre a relevância da informação jornalística nos sistemas computacionais conectados em rede. In: BUITONI, Dulcília Schroeder; CHIACHIRI, Roberto (orgs.). **Comunicação, Cultura de Rede e Jornalismo**. São Paulo : Almedina, 2012.

LÓPEZ, Guadalupe; CIUFFOLI, Clara. **Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después...** Buenos Aires: La Crujía, 2012.

HICKEY, Samuel; MOHAN, Gilles. **Participation: from tyranny to transformation?** Londres: Zed Books, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MAFFESOLI, Michel. Algumas notas edificantes e curiosas escritas para o uso daqueles que querem pensar o mundo tal como ele é. **Revista Famecos**, v. 18, n. 2, p. 312-326, maio/agosto 2011.

MUÑOZ-TORRES, Juan Ramón. **Por qué interesan las noticias. Un estudio de los fundamentos del interés informativo**. Barcelona: Herder, 2002.

NAFRÍA, Ismael. ¿Es viable una sociedad sin periodistas? **Cuadernos de Comunicación EVOCA**, n. 7, p. 35-39, Jun. 2012.

ORIHUELA, José Luis. Nuevos paradigmas de la comunicación. **Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 77, p. 10-13, 2002. Disponível em: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1416/1445>. Acesso em 24 Jul. 2017.

RAMONET, Ignacio. **A explosão do jornalismo: das mídias de massa à massa de mídias**. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

SIBILIA, Paula. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, 2008.

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso & Reverso**, n. 68, p. 114-124, 2014.

SALAVERRÍA, Ramón. Mídia e jornalistas, um futuro em comum? **Parágrafo**, v. 1, n. 3, p. 79-83, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/297/304>. Acesso em: 16 Jan. 2018.

TUCHMAN, Gaye. A objetividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objetividade dos

jornalistas. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teoria e “estórias”**. Lisboa: Vega, 1993.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo; porque as notícias são como são**. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2005.

WELCH, Susan. Sampling by Referrals in a Dispersed Population. **Public Opinion Quarterly**, Vol. 39, n. 2, p. 237, 1975.

WOLF, Tom. **Teorias da Comunicação**. Editorial Presença: Lisboa, 1999.

O ENQUADRAMENTO DO *IMPEACHMENT* DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF (PT) NAS REVISTAS *VEJA* E *CARTA CAPITAL*

Carla Montuori Fernandes

RESUMO: As eleições presidenciais de 2014 foram marcadas por uma conjuntura de embate político-partidário e denúncias de corrupção na Petrobras, no qual a mídia ocupou o papel de protagonista na cobertura dos fatos. Ao final do pleito, a candidata Dilma Rousseff (PT) foi reeleita pelo voto direto. Contudo, antes mesmo do início do segundo mandato, o termo *impeachment* já circulava nos meios de comunicação. Após a posse da presidente, intensificaram-se as acusações de corrupção contra o governo petista em inúmeras reportagens, com vieses e abordagens distintas. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o enquadramento do termo *impeachment* no conteúdo *on-line* das revistas *Veja* e *Carta Capital*.

PALAVRAS-CHAVE: jornalismo, política, *impeachment*.

BACKGROUND CONCERNING THE IMPEACHMENT OF PRESIDENT DILMA ROUSSEFF (PT) IN THE JOURNALS *VEJA* AND *CARTA CAPITAL*

ABSTRACT: The 2014 presidential elections were marked by a climate of party political clashes and allegations of corruptions at

Petrobras, with the media acting as a key player in covering the facts. At the end of the election, the candidate Dilma Rousseff (PT) was re-elected by direct vote. However, even before the beginning of her second term, the word *impeachment* was already starting to circulate in the media. After her inauguration as President for a second time, accusations of corruption against the Workers' Party government started to intensify in countless reports, with different standpoints and approaches. This article therefore aims to analyse the background to the term *impeachment* in the online content of the journals *Veja* and *Carta Capital*.

KEYWORDS: journalism, politics, *impeachment*.

1 | INTRODUÇÃO

O termo *impeachment* é uma prerrogativa presente na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB-1988) e designa a destituição do mandato de autoridades públicas – presidente da república, governador, prefeito. O início do processo é, em geral, de iniciativa política, cuja condução e consolidação ocorrem na esfera legislativa.

Além de ser regido pela CRFB-1988, por meio dos artigos 52 e 85, o processo de *impeachment* é conduzido pela Lei n. 1.079, de

10 de abril de 1950. Essa legislação, assim como o artigo 85 da Constituição, especifica os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. Para ser afastado do cargo por meio do *impeachment*, um governante necessita ser acusado e julgado por crime de responsabilidade que atente contra a Constituição Federal.

O primeiro processo de *impeachment* no Brasil ocorreu em 1992, contra o ex-presidente Fernando Collor de Mello (PRN), na ocasião acusado de praticar crimes de corrupção. A discussão sobre o início de um novo processo de *impeachment* no país repercutiu no cenário político desde que Dilma Rousseff (PT) assumiu o segundo mandato presidencial, em janeiro de 2015. No rol de ações passíveis de denúncias contra a petista destacam-se as transações ilícitas na Petrobras, ao lado de desacertos na esfera política e econômica, refletindo na elevada insatisfação popular e no aumento da impopularidade da presidente.

Ainda que sejam controversas as bases jurídicas que apontem crime de responsabilidade, os veículos de comunicação encamparam uma batalha para inserção do tema no cotidiano nacional. Por essa razão, este artigo tem por objetivo analisar o enquadramento do tema *impeachment* no conteúdo *on-line* das revistas *Veja* e *Carta Capital*, partindo da premissa de que o assunto foi veiculado de maneira espetacular, dissociado do contexto constitucional que o permeia. A escolha das mídias justifica-se pela influência que exercem junto ao público e também por serem objetos reconhecidos, na esfera acadêmica, para pesquisas que analisam o enquadramento das capas e reportagens em busca de identificar como atuam na construção e/ou desconstrução de personagens e partidos políticos.

Diante da visibilidade da mídia na cobertura dos acontecimentos políticos e da consequente influência na esfera cotidiana, faz-se necessário refletir sobre o papel do jornalismo na construção e representação da realidade social e, assim, responder como o termo *impeachment* foi enquadrado por esses dois veículos de comunicação, que adotam linhas editoriais divergentes. A análise de tais unidades noticiosas abarcou o período que compreende o início do segundo mandato presidencial de Dilma, de primeiro de janeiro até 16 de março de 2015, ocasião em que as manifestações sociais pró-*impeachment* da governante mobilizaram aproximadamente dois milhões de cidadãos, em mais de 160 cidades do país. Como metodologia de análise foi eleito o referencial teórico do enquadramento para, posteriormente, interpretar o conteúdo jornalístico à luz da análise de conteúdo.

2 | MÍDIA E PODER: BREVES CONSIDERAÇÕES

No cenário contemporâneo, o papel desempenhado pela mídia não se restringe apenas ao relato dos fatos cotidianos mas, sobretudo, à publicização de temas para reflexão e debate nos espaços públicos. No campo político, considerado por Bourdieu (2011) como um microcosmo relativamente autônomo no interior de um macrocosmo social, dotado de leis próprias e intrínsecas àqueles que participam e preenchem as

condições sociais de acesso ao espaço, sobressaem os jornalistas, que se tornaram, conforme alerta o autor, agentes de primeira pessoa.

Para Bourdieu (2011), o que determina a presença da mídia como agente do campo político está vinculado ao fato de que a sua ação é capaz de transformar o estado do campo, pela razão de produzir efeitos de sentido nesse espaço. Assim decorre a importância da mídia no fortalecimento do capital político que, segundo o autor (2011, p. 195), “está ligado à notoriedade, ao fato de ser conhecido e reconhecido, notável”, sendo “o capital político uma espécie de capital de reputação, um capital simbólico ligado à maneira de ser conhecido”. A visibilidade do ator político na contemporaneidade encontra nos meios de comunicação o seu passaporte de ingresso.

Para Gomes (2004), grande parte da disputa no campo político se efetiva no âmbito da competição pela construção, controle e determinação da imagem dos agentes, grupos e instituições participantes do jogo, na qual a mídia ocupa um lugar que seria próprio da política. O autor Lima (2004) reforça tal pensamento ao apontar que a mídia se transformou em importante ator político, com poder de produzir e distribuir capital simbólico e interferir diretamente no processo político.

Ao emprestar a noção de poder de Van Dijk (2010), associada a maior ou menor capacidade de exercer controle sobre pensamentos e ações de membros de outros grupos, é possível constatar que o poder não somente se efetiva no interior de um texto, por meio das formas gramaticais mas, também, no controle que é capaz de exercer sobre uma situação social. Na esfera midiática, as relações entre discurso e poder ocorrem na medida em que se exaltam os mecanismos de controle que envolve os processos comunicativos (DIJK, 2010).

Diante disso, faz-se necessário analisá-los à luz de referenciais teóricos metodológicos precisos, capazes de elucidar os mecanismos de controle que circundam a construção das narrativas. Para essa tarefa, a teoria do “enquadramento” oferece subsídios capazes de examinar empiricamente a mídia e identificar como, a partir de práticas específicas, são organizadas as narrativas jornalísticas.

3 | A PRODUÇÃO DA NARRATIVA JORNALÍSTICA E A TEORIA DO ENQUADRAMENTO

A primeira sistematização sobre o conceito de enquadramento, denominado framing analysis, foi realizada por Erving Goffman. A ideia de enquadramento ou frames derivava da preocupação de Goffman em entender como cada sujeito particular classificava e organizava uma dada situação social e atribuía sentido à realidade ao seu redor. Para o autor, “enquadramentos são entendidos como marcos interpretativos mais gerais, construídos socialmente, que permitem às pessoas dar sentido aos eventos e às situações sociais” (GOFFMAN, 1986 *apud* PORTO, 2004, p. 78).

Mais adiante, após o surgimento de inúmeros estudos que ampliaram as noções de enquadramento com análises do discurso da mídia nas esferas sociais e políticas, o

sociólogo Eatman propôs uma revisão sistemática do conceito, ao definir que enquadrar envolve seleção e saliência: Enquadrar é selecionar alguns aspectos de uma realidade percebida e fazê-los mais salientes no texto comunicativo [...] (EATMAN, 1993, p. 52).

O conceito de enquadramento possibilita uma perspectiva de análise do jornalismo político em que a questão da seleção do que é veiculado, ou seja, a ênfase de determinados fatos, informações e/ou sujeitos e a omissão de outros indicam os ângulos da realidade dados a conhecer por meio da cobertura jornalística (PADUA, 2010).

Porto (2004) assinala que para mapear os diferentes tipos de enquadramento utilizado nos relatos jornalísticos, faz-se necessário adotar um modelo sistemático de análise que permita maior rigor na aplicação da metodologia. Na primeira etapa do processo, deve-se distinguir se o formato da matéria comporta o enquadramento noticioso ou interpretativo, sendo que os dois tipos aparecem com mais frequência e são comumente utilizados nas narrativas jornalísticas. Na sequência, a segunda etapa prevê a identificação das principais controvérsias presentes nas notícias, com o intuito de averiguar quais atores sociais distintos, além dos grupos dominantes, possuem capacidade para influenciar o processo de enquadramento. Segundo Porto (2004) é imprescindível incluir as interpretações promovidas por movimentos sociais ou de oposição, inclusive aquelas que são excluídas pela mídia, explicitando, quando possível, as razões que levam ao predomínio de certos enquadramentos, em detrimento de outros.

Por fim, a definição de uma análise sistemática de conteúdo aparece como item fundamental para identificar as práticas de enquadramento. Independente do método adotado, Porto (2001) alerta para a importância de eleger um enfoque integrado que inclua uma análise de conteúdo quantitativa e uma análise textual de teor qualitativo. Para analisar como foi pautado o termo *impeachment* nas reportagens das revistas *Veja* e *Carta Capital*, optou-se pela utilização do conceito de enquadramento nos moldes propostos por Porto, tendo como complemento a análise de conteúdo.

4 | A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DO *IMPEACHMENT* NAS REVISTAS VEJA E CARTA CAPITAL

Para identificar qual foi a narrativa do *impeachment* que predominou nas reportagens on-line das revistas *Veja* e *Carta Capital* foram selecionados os textos de caráter noticioso, veiculados na seção política, durante o período de primeiro de janeiro a 16 de março de 2015. Uma das características primordiais dos enquadramentos noticiosos, segundo atenta Porto (2004), é que eles se configuram de escolhas realizadas pelos jornalistas quanto ao formato das matérias, o que acaba por privilegiar, como consequência, a ênfase seletiva em determinados aspectos de uma realidade, assim como a omissão e distorção de outros.

Ao analisar as reportagens que retrataram o referido tema, em revistas que

seguem tendências ideológicas distintas, pretende-se identificar em que medida se efetivou, na seleção dos temas, a ênfase e/ou omissão dos jornalistas na produção do conteúdo noticioso sobre o *impeachment*. A ênfase é definida como um padrão de seleção em que se privilegiam aspectos isolados de um determinado evento, eliminando-se fatos, informações e dados que muitas vezes são imprescindíveis para ampliar a compreensão do fato narrado. Já a omissão remete a um padrão de transmissão onde predomina o silêncio mediante determinado evento, de maneira que há um esvaziamento na transmissão de informações que são consideradas relevantes para o entendimento adequando do tema em questão.

Ao conceito de enquadramento foi incorporada a “análise de conteúdo”. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo prevê três etapas distintas. A primeira, denominada pré-análise, refere-se à organização do material propriamente dito. Nessa etapa foram selecionadas todas as reportagens da seção política, pautadas no âmbito do tema *impeachment* das revistas escolhidas para esse estudo.

A segunda etapa, nomeada de exploração do material, abarcou uma análise prévia das reportagens selecionadas, com o intuito de identificar a ocorrência de termos e referências similares para compor os indicadores de observação do conteúdo jornalístico. Nessa fase, as reportagens foram agrupadas a partir de quatro indicadores, a saber: a) *impeachment* e golpe; b) *impeachment* e terceiro turno eleitoral; c) *impeachment* e insatisfação popular; d) *impeachment* e crime de responsabilidade. Por fim, a última etapa compreendeu uma análise descritiva e interpretativa do conteúdo jornalístico.

Durante o período analisado a revista *Veja* produziu 29 reportagens em que o tema *impeachment* foi retratado ao passo que a revista *Carta Capital* veiculou um total de 24 matérias jornalísticas.

4.1 Controvérsias: golpe do *impeachment* ou *impeachment* não é golpe?

Na revista *Veja*, o termo *impeachment* apareceu na reportagem intitulada “Acuada, Dilma pede mobilização contra ‘golpismo’”, publicada em 06 de fevereiro. A matéria refere-se ao discurso da presidente Dilma, realizado em Belo Horizonte, durante o evento de aniversário de 35 anos do PT. Ainda que o pronunciamento da presidente indicasse a necessidade de mobilização e conclamasse a militância para enfrentar aqueles aos quais ela nomeou de golpistas – na voz da presidente, a oposição se rebelava contra o seu governo por não aceitar a derrota eleitoral –, a reportagem enfatizou os desacertos da política econômica, sugerindo que tais desajustes poderiam culminar com a abertura de um processo de *impeachment* contra a gestora.

Na reportagem de 9 de fevereiro, “Líder do PSDB bate boca com petista sobre pedido de *impeachment* de Dilma”, *Veja* relatou o embate entre os senadores Cássio Cunha Lima (PSDB) e Lindbergh Farias (PT), após o tucano indicar que a abertura do processo não poderia ser tratado como golpismo, pois os pedidos emergiram de uma sociedade que se mobiliza contra a inércia e a omissão de um governo submerso em sucessivas denúncias de corrupção.

Mesmo que a reportagem tenha ressaltado a visão do senador petista, distinguindo entre o ambiente político institucional que conduziu ao processo de *impeachment* de Collor e a denúncia de corrupção da Petrobras, base para o início das investigações contra a presidente Dilma, as entrevistas aos senadores José Agripino (DEM-RN) e de Cristovam Buarque (PDT-DF), para a mesma matéria, endossaram a visão de Cássio Cunha Lima. Elas apontaram ser um equívoco tratar a expressão como golpismo, considerando que o processo é uma prerrogativa constitucional.

Em tom dissonante, a *revista Carta Capital* publicou matéria na qual constam trechos da mesma entrevista coletiva concedida pelo senador Aécio à imprensa, com o título “Aécio Neves: *impeachment* não está na agenda do PSDB”. A reportagem relata apenas que os tucanos apóiam os atos contra a presidente, agendados para 15 de março, sem endossar o afastamento dela do Planalto. Também divulgou trechos de entrevista em que o senador Aécio declarou que o PSDB não conduziria o referido *impeachment*.

O termo golpismo apareceu novamente na reportagem de Veja, na matéria intitulada “Black blocs ameaçam aterrorizar próximo protesto”, de 16 de março, ao relatar que participantes do movimento, denominado na matéria como vândalos mascarados, prometiam reaparecer para esvaziar as mobilizações contra Dilma, visando dar uma resposta ao golpismo das ruas, identificados, sobretudo, nos bairros burgueses.

Nas reportagens de Carta Capital, a associação do termo *impeachment* com golpe ou golpismo obteve respaldo em trechos de entrevistas de políticos, em especial do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB). A matéria publicada em 9 de março, com a chamada “Para Eduardo Cunha, tese de *impeachment* é golpe”, trazia entrevista do peemedebista, nas quais declarou a legitimidade da eleição de Dilma, a quem caberia cumprir o mandato. A reportagem conferiu ênfase a trechos, segundo os quais qualquer decisão desse porte poderia causar uma ruptura institucional e comprometer a democracia do país.

Na mesma linha argumentativa, a matéria “Antes de protestos, clima político se acirra”, publicada por Carta Capital, em 9 de março, reproduziu aspectos da entrevista do ministro Miguel Rossetto, então secretário-geral da Presidência, nos quais afirma ser o *impeachment* uma tese de neoliberais em crise e golpistas. Na mesma reportagem, essa posição política foi endossada com a veiculação da entrevista do então secretário nacional de Comunicação do PT, José Américo Dias. Ele declarou que toda mobilização contra a presidente, seja nas ruas ou por meio de painéis, é financiada por partidos de oposição.

Outra reportagem de Carta Capital, de 10 de março, com o título “Em SP, mais pressão contra Dilma”, voltou a reproduzir trechos das entrevistas do presidente da Câmara, Cunha, em que ele indicou a tese de *impeachment* como um golpe contra a democracia, pois Dilma foi eleita com 53 milhões de votos.

Em Carta Capital, a reportagem intitulada “Como foram os protestos de 13 de

março pelo Brasil”, publicada na mesma data, abordou os atos que ocorreriam em 23 estados e no Distrito Federal, em defesa da Petrobras, dos Direitos e da Reforma Política. A matéria indicou que além da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da UNE (União Nacional dos Estudantes) e do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), aliou-se à organização da manifestação os movimentos de esquerda, com a bandeira em defesa da democracia – ou contra o suposto golpe de *impeachment* – e da reforma política.

Durante o período analisado, é possível constatar que o termo *impeachment* esteve associado a golpe em quatro reportagens da *revista Veja* e em seis de *Carta Capital*, com enquadramentos divergentes. *Veja* buscou desvincular a palavra *impeachment* de golpe, com reportagens que enfatizavam os equívocos do governo, respaldadas por entrevistas com políticos favoráveis à abertura do processo. Em contrapartida, as reportagens de *Carta Capital* enfatizaram os discursos governistas e buscou teses e entrevistas de políticos que contestavam o *impeachment*, associando-o a um processo de golpismo e crime contra a democracia.

4.2 A tese do *impeachment* e o terceiro turno eleitoral

O termo terceiro turno eleitoral foi criado pela ala governista para designar as manifestações contra o governo de Dilma, surgidas após a reeleição. De maneira semelhante à expressão golpismo, terceiro turno eleitoral converteu-se em pauta agendada em duas reportagens de *Veja* e em três de *Carta Capital*. Na reportagem sob o título “Acuada, Dilma tenta amenizar crise e fala em 3º turno”, publicada em 9 de março, *Veja* relatou que após o pânico ocorrido em várias regiões do país, durante pronunciamento da presidente na televisão, a governante minimizou tais manifestações, apesar de reconhecer a legitimidade dos atos.

A reportagem traz trechos da entrevista coletiva concedida pela mandatária durante a sanção da Lei do Feminicídio e aponta que, de maneira confusa e nebulosa, a governante expôs que não há razões para cassação do mandato presidencial e qualquer tentativa nesse sentido configuraria terceiro turno eleitoral. Na cobertura da mesma cerimônia que marcou a sanção da Lei do Feminicídio *Carta Capital* publicou, em 9 de março, a reportagem “Dilma diz que ‘sociedade não aceitará rupturas democráticas’”. Na contramão das críticas efetuadas por *Veja*, a revista ponderou que a presidente defendeu o direito de manifestação pacífica, mas alertou que seria necessário existir razões para o *impeachment*. Protestos pelo terceiro turno das eleições poderiam resultar em uma ruptura democrática.

Tratado como discurso petista, o terceiro turno eleitoral foi mencionado na reportagem “A classe política à espera de 15 de março”, veiculada pela *revista Veja* no mesmo dia em que ocorreram importantes mobilizações contra a presidente e o PT. A matéria apontou que milhares de brasileiros expressaram nas ruas do país a repulsa à corrupção e ao abuso de poder do Governo Federal. Indicava, ainda, a cautela dos

partidos de oposição ao governo sobre apoiar as manifestações, com o intuito de não fomentar o discurso petista de que os protestos eram meramente uma tentativa de forçar um terceiro turno eleitoral.

Duas menções ao terceiro turno eleitoral foram feitas por Carta Capital, no dia 15 de março, com as chamadas: “Aécio Neves: *impeachment* não está na agenda do PSDB” e “Nos 30 anos do fim do regime militar, atos querem derrubar o governo”, para falar das referidas manifestações. Com enquadramentos divergentes, a primeira reportagem traz trechos da entrevista concedida por Aécio, na qual o senador indica o PSDB como apoiador dos atos, mas sem pedir o afastamento da presidente do Planalto, com o intuito de não reforçar a tese de que os protestos corroboram com a tentativa de emplacar um terceiro turno das eleições presidenciais. Por fim, sinalizou que a presidente Dilma e o então ministro-chefe da Casa Civil, Aloizio Mercadante, classificaram os pedidos de *impeachment* como uma tentativa de provocar uma reviravolta nas eleições de outubro.

A reportagem que abordou os 30 anos do fim da ditadura militar relacionou o episódio com os protestos apoiados por partidos como o Solidariedade, PSDB e DEM para derrubar o governo. A matéria indicava que a Força Sindical, entidade ligada ao partido liderado por Paulinho da Força (SDD), pretendia coletar assinaturas para apresentar o pedido de *impeachment* ao Congresso. Na sequência, reproduzia as palavras da presidente Dilma, que em entrevista tratou a tese do *impeachment* como uma tentativa de acirrar o clima de terceiro turno das eleições presidenciais.

As reportagens das revistas percorreram caminhos semelhantes ao mostrar o termo *impeachment* como terceiro turno eleitoral. Ainda que a revista *Veja* tenha adotado um viés crítico ao comentar o discurso da presidente Dilma sobre a tese de *impeachment*, a expressão apareceu nos dois veículos de comunicação associada a uma construção do governo petista, ao se referir as frequentes mobilizações dos partidos de oposição, sobretudo do PSDB, por não aceitarem o resultado das urnas. Ao fomentar o discurso do *impeachment* como terceiro turno eleitoral, percebe-se que as reportagens analisadas deram maior ênfase aos atores políticos e às mobilizações sociais, sem qualquer menção a possíveis ações de crime de responsabilidade atribuídas a presidente Dilma.

4.3 Insatisfação popular e a campanha do *impeachment* nas cidades brasileiras

Os atos de 15 de março de 2015 reuniram mais de 700 mil pessoas em 24 estados e no Distrito Federal, com massiva divulgação na revista *Veja*. Em todas as matérias realizadas nas cidades que aderiram aos protestos, o termo *impeachment* esteve associado à insatisfação popular. Como exemplo, a reportagem sob o título “Manifestação no Recife reúne oito mil manifestantes, segundo a PM”, veiculada em 15 de março, indicava que o ato organizado pelos grupos Vem pra Rua e Estado de Direito, ligados ao Movimento Brasil Livre, foram motivados por pedidos de *impeachment* e mensagens de insatisfação com o governo.

A reportagem intitulada “Ato contra Dilma terá pontos fixos de concentração em SP”, de 9 de março, destacava que a organização dos protestos esperavam levar 200 mil pessoas para a Avenida Paulista. A matéria aponta convergência de interesses dos grupos em luta pela mudança do país, com trechos da entrevista de Fabio Bravo, do movimento Vem pra Rua, nos quais assinala que tais mudanças passam pela saída da presidente Dilma e toda gestão petista do governo.

Em tom uníssono, as matérias apontaram o pedido de *impeachment* e a renúncia da presidente Dilma como a voz das multidões. Os textos não deixaram de mencionar as palavras de ordem e os xingamentos proferidos pelos populares contra a presidente, como “banDilma”, “1, 2, 3, Dilma no xadrez” e “Não adianta nos reprimir, esse governo vai cair”, Fora Dilma!” e “Fora PT!”. Já os protestos pró-Dilma, agendados para o dia 13 de março, tiveram uma cobertura restrita em Veja. Eles apareceram em questionamentos sobre a validade da mobilização. A reportagem “Nem ‘vale-protesto’ salva ato pró-Dilma em São Paulo”, de 13 de março, em tom de deboche, falou da baixa adesão da marcha organizada para defender o governo, com apenas 12 mil pessoas, bem menos do que as 100 mil prometidas pela CUT. Mencionou que nem mesmo o kit protesto – com transporte gratuito, distribuição de marmita, camiseta e boné, além de um vale que variou de R\$ 35,00 a R\$ 50,00 – foi capaz de atrair o público em prol do governo petista. Na mesma direção, a matéria de Veja com o título “Entidades ligadas ao PT fazem atos para blindar Dilma” apontou que, com o intuito de proteger a presidente dos protestos pró-*impeachment* convocados para 52 cidades para 15 de março, sindicatos e movimentos sociais ligados ao PT conclamaram seus militantes a saírem às ruas nas 27 capitais do país, dois dias antes da manifestação pela saída de Dilma.

Adotando outro viés, Carta Capital buscou descaracterizar os movimentos pró-*impeachment* com a reportagem “MBL, o movimento democrático que hostiliza a imprensa”, na qual falou das agressões e do tratamento hostil dispensados aos jornalistas de plantão na cobertura dos atos. Em outra notícia intitulada “Quem está por trás do protesto no dia 15”, a revista procurou denunciar a origem do grupo Estudantes pela Liberdade, que auxiliou na organização dos atos contra Dilma. Segundo a reportagem, trata-se de um grupo financiado por corporação petroleira norte-americanas, com histórico de atacar direitos indígenas e depredar o meio-ambiente, que na atual circunstância age em função de interesses financeiros na Petrobras.

Com relação ao ato de 13 de março, convocado pela CUT e pelo MST, Carta Capital publicou o texto “Defesa da reforma política leva milhares à Avenida Paulista”. A matéria indicava a mobilização de cerca de 100 mil participantes, segundo os organizadores, contra 12 mil na contagem a Polícia Militar. Ele apontou que o movimento foi organizado em torno de inúmeras pautas sociais, das quais sobressaia o apoio a presidente em um eventual pedido de *impeachment*.

As mobilizações pró-*impeachment* ganharam uma pauta reduzida na revista Carta Capital. “Brasil vive dia de protestos massivos contra Dilma” e “Governo promete

lançar pacote anticorrupção nos próximos dias”, publicadas em 15 de março, trouxeram estimativas do número de manifestantes em cada cidade, além de ressaltar os pedidos de retorno da ditadura militar como solução para retirada do governo petista do poder. Ainda, os textos enalteceram a promessa do governo de um pacote de medidas contra a corrupção.

De maneira espetacular, sem um aprofundamento das condições jurídicas que permeiam a abertura e a tramitação de um processo de *impeachment*, o termo ganhou as principais cidades e ruas do país e obteve uma cobertura massiva da mídia, seja para endossar ou se contrapor os atos. Ao enquadrar as reportagens das revistas *Veja* e *Carta Capital* foi possível verificar que as mídias concederam maior ênfase na competição dos movimentos pró e contra o *impeachment* de presidente Dilma, relegando ao aspecto jurídico o papel de coadjuvante na cena política, com total omissão a questões vinculadas a crime de responsabilidade.

4.4 Crime de responsabilidade, prerrogativa legal para o *impeachment*

As prerrogativas legais para abertura do processo de *impeachment* no Brasil estão presentes na Constituição Federal de 1988, sendo que o crime de responsabilidade consta como uma das bases jurídicas para afastar, nesse contexto, um presidente da República. Sobre o assunto, a *revista Veja* publicou uma reportagem especial, com o título “Entenda como funciona um processo de *impeachment*”, em 12 de março, na qual elencou os passos para a cassação de um mandato presidencial. A reportagem mencionou a necessidade de caracterização do crime para a abertura do processo, ou seja, que o presidente da República atente contra as prerrogativas do artigo 85 da Constituição. A matéria jornalística segue esclarecendo que as etapas posteriores vão desde a admissão do processo na Câmara dos Deputados até o julgamento no plenário do Senado pelo Supremo Tribunal Federal.

Outras matérias de *Veja* apenas reproduziram entrevistas de políticos e juristas a alertarem para a ilegalidade do processo de *impeachment*. A matéria “Dilma só pode ser investigada após fim do mandato, dizem juristas”, aponta que segundo o Artigo 86 da Constituição, a presidente não pode ser investigada por fatos alheios ao cargo, configurando entre as autoridades que não poderiam ser investigadas no escândalo do petrolão. Nesse sentido, a reportagem indica que, na investigação da Operação Lava Jato, as citações que envolvem Dilma remetem à época em que ela era presidente do Conselho de Administração da Petrobras, entre 2003 e março de 2010, e ministra do governo Lula. O parágrafo 4º do artigo 86 da Constituição proíbe que um presidente da República seja responsabilizado, no exercício do mandato, por atos que não dizem respeito ao exercício de suas funções.

Sobre o tema crime de responsabilidade, *Carta Capital* apenas publicou uma reportagem, em 05 de março, sob o título “O nome de Dilma consta na Lava Jato?”, no qual menciona o pedido de arquivamento das investigações contra a presidente,

pois a Constituição proíbe a investigação do chefe do Executivo durante o mandato por qualquer ato que não se refira ao período no cargo. Nesse sentido, verifica-se que durante o período analisado, a *revista Veja* publicou apenas uma reportagem em que o termo *impeachment* foi abordado com base nas prerrogativas constitucionais. Nos demais conteúdos jornalísticos as menções ocorreram sem maior aprofundamento do tema.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da opinião pública sobre um governo e suas ações passa necessariamente pela mídia. O poder de selecionar e enfatizar fatos e acontecimentos permite que a narrativa jornalística elabore uma imagem peculiar em torno da política e seus atores, mesmo que tal imagem seja amparada por recortes da realidade. A representação que a narrativa jornalística traz do fato político é, por vezes, construída a partir de um modelo específico de tratamento e seleção das informações, que privilegia determinadas abordagens, em detrimento de outros ângulos e perspectivas.

Constata-se, dessa forma, que ao assumir a função de mediação do processo, a mídia adquire o papel de ator social do campo político. Por meio da produção e veiculação da notícia ela influencia na maneira pela qual o fato político é percebido pelos receptores. Não obstante, o processo de busca, seleção e edição de informações, quando tomado de maneira espetacular, com o intuito de mobilizar ou incitar um maior número de leitores, acaba por esvaziar o conteúdo político da notícia.

A repercussão de uma possível abertura de um processo de *impeachment* contra a presidente Dilma pela mídia, em especial pelas revistas analisadas, percorreu os ditames de uma narrativa produzida nas premissas do jornalismo espetacular, ao primar pela ampla cobertura do fato dissociado dos preceitos legais que deveriam fundamentar a discussão política. Após analisar as matérias publicadas nas revistas *Veja* e *Carta Capital*, constatou-se que a cobertura da pauta *impeachment* esteve associada a questões como golpe, terceiro turno eleitoral, desacertos econômicos e insatisfação popular, dissociada das prerrogativas jurídicas pertinentes ao tema. A maior parte das reportagens enfatizaram aspectos paralelos ao assunto – disputa acirrada entre os políticos, lideranças das mobilizações sociais – pela imposição do melhor argumento para abertura e/ou cerceamento do processo de *impeachment*.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de out. 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, UNB, Brasília, n. 5, 2011.

ENTMAN, Robert Mathew. **Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm**. Journal of Communication, 1993, 43(4): 51–8.

GOMES, Wilson. **Transformações da política na era da comunicação de massa**. São Paulo: Paulus, 2004.

LIMA, Venício Artur de. *Sete teses sobre mídia e política no Brasil*. **Revista USP**, São Paulo, n. 61, 2004.

PADUA, Livia Borges. A relação entre o enquadramento da notícia e o processo de accountability. *Revista Mediação, Fumec*, n. 10, 2010.

PORTO, Mauro. **Media framing and citizen competence: television and audience's interpretation of politics in Brazil**. Tese de Doutorado. University of California (EUA), 2001.

_____. Enquadramentos da mídia e política. In: RUBIM, A. A. Canelas (org.). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. Salvador: UFBA, 2004.

RUBIM, Antônio A. C.; COLLING, Leandro. Política, cultura e a cobertura jornalística das eleições presidenciais de 2006. In: GOULART, Jefferson O. (Org.). **Mídia e Democracia**. São Paulo: Annablume, 2006.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PARTICIPAÇÃO E MÍDIA: UM DEBATE SOBRE A HEGEMONIA DISCURSIVA DO CAPITALISMO

Michele Luciane Blind de Moraes

Universidade do Oeste de Santa Catarina
Joaçaba – Santa Catarina

Tulainy Parisotto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
Joaçaba – Santa Catarina

RESUMO: A pesquisa objetiva apresentar algumas concepções sobre a participação dos cidadãos e a influência discursiva da mídia em documentos oficiais, nomeadamente, o “Todos pela Educação”. Envereda na literatura especializada sobre o tema para demonstrar o caráter instrumental da participação difundido pelos meios de comunicação. Entende que o assunto contribui para a verdadeira democracia e que seu sentido vem sendo esvaziado e manipulado em decorrência de interesses econômicos e hegemônicos. Aponta a necessidade de construção de espaços em que participação possa adquirir função política e de transformação social, diferente da participação, por vezes, manipulada advinda da mídia televisiva ou de documentos oficiais. Em termos conclusivos, alude que a participação efetiva é um contraponto ao sistema neoliberal e que, em algumas situações, é usada pela sociedade civil como estratégia para demonstrar desaprovação na forma como o país é governado ou na

elaboração de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Participação. Mídia. Democracia. Capitalismo.

ABSTRACT: The main goal of this research is to present conceptions about popular participation and the discursive media influence in official documents, namely, “All for Education”. Specialized literature about this topic is attached to demonstrate the instrumental feature of popular participation spread by the media. This project understands that this subject contributes to the real democracy and that its meaning is being depleted and manipulated by the economic and hegemonic concerns. It also indicates the necessity of creating new opportunities where popular participation can obtain political and social transformation roles, differing the public participation, when it can be, at times, manipulated by television media or official documents. In conclusion, it alludes that effective popular participation is a counterweight to the neoliberal system and, in some occasions, it is used by the civil society as an approach to demonstrate disapproval in the way that the country is ruled or how the public policies are made.

KEYWORDS: Popular participation. Media. Democracy. Capitalism.

1 | INTRODUÇÃO

A cultura tradicional de preservação de privilégios e de afastamento da população das instâncias de poder, presente na política brasileira desde os primórdios da colonização portuguesa, começou a sofrer perturbações a partir dos anos de 1980 do século XX, após a última tomada do governo pelos militares.

Dessa forma, não podemos perder de vista os grandes episódios que marcaram a história do Brasil, empreendidos por grupos que reivindicavam por mais direitos sociais, pelos direitos da classe trabalhadora e pela democratização do país. Esses episódios foram decisivos para que o Brasil se libertasse do domínio dos colonizadores e se tornasse uma república federativa, de regime democrático. Porém, as lutas históricas não foram suficientes para acabar com alguns privilégios e assegurar que os direitos sociais fossem, de fato, para todos.

Mudanças na forma de compreender o capitalismo contemporâneo e de assegurar a continuidade do projeto social hegemônico passaram a exigir dos governantes manobras na ampliação dos espaços de participação social de modo a assegurar maior poder de governação sem, com isso, perder de vista os interesses da classe dominante.

O conceito de governação, ou governança, é caracterizado pela polissemia. Para Santos, Mendes e Férran (2015, p. 470), o processo de governança “[...] se constitui como um regime de ação pública caracterizada por diferentes padrões de interação entre governo e sociedade, sendo constituído de duas bases: a democracia local e a ampla participação da sociedade nas instâncias de decisão”.

A necessidade de assegurar o poder de governação foi, de certa forma, uma das forças propulsoras de aperfeiçoamento das gestões públicas e, portanto, de ampliação dos espaços de participação social em contextos global e local. Diante dessa explicação, o termo governação poderá aparecer combinado com o conceito de democracia, mas também situado na perspectiva neoliberal. Nesse estudo, o conceito está associado às políticas que apregoam em favor da descentralização de responsabilidades e aperfeiçoamento da máquina pública.

No Brasil, políticas com essa finalidade começaram a ser introduzidas nas instâncias governamentais a partir dos anos de 1990, quando o regime democrático, reintroduzido em nosso país no período pós ditadura militar, começava a vigorar. Assim, a implementação de mecanismos de divulgação desses novos imperativos combinados com a ampliação de espaços de participação da sociedade nos processos de definição e acompanhamento de políticas públicas, mormente na área da educação, harmonizam-se com a descentralização das ações do Estado e de adoção de políticas neoliberais.

Considerando esse contexto, o presente estudo tem por objetivo apresentar algumas concepções sobre o conceito de participação e a influência discursiva da mídia em documentos oficiais, nomeadamente, o “Todos pela Educação”, doravante

denominado TPE. Salientamos que para a comunicação, o conceito de mídia diz respeito a “todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens” (Dicionário online, 2018), utilizando meios de comunicação social de massas como rádio, cinema, televisão, imprensa, satélites de comunicações, meios eletrônicos e telemáticos de comunicação, entre outros.

À vista disso, enfatizamos que não é tarefa fácil pesquisar documentos, especialmente os que possuem um discurso humanitário e sedutor como, por exemplo, o TPE. Por isso, utilizamos a abordagem de Kosik (2002, p. 13) quando afirma que “[...] para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”. Isso significa que a realidade não é compreendida em um único vislumbre e, sim, que ela é percebida pelos desvios entre fenômeno e essência, sendo a dialética o raciocínio crítico capaz de ampliar a mente em busca da compreensão da realidade.

Todavia, o homem pertence a uma *práxis* histórica, sem compreendê-la, apenas assimila-a por meio da pseudoconcreticidade e, desta forma, muitas vezes naturaliza sua vivência em ações mecânicas. Para exemplificar, Kosik (2002, p. 14), assinala que “os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro”. Entretanto, “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo se esconde”.

Em síntese, caso essência e fenômeno fossem a mesma coisa, não precisaríamos estudá-los, porém, a construção de um conhecimento sobre a realidade precisa levar em conta o que se esconde nas entrelinhas e que não está identificado na sua aparência para buscar uma aproximação da essência. Conhecimento este que se desenvolve com o decorrer do tempo e que, para o autor, somente pode ser alcançado com a “decomposição do todo” (KOSIK, 2002, p. 18).

Destarte, o estudo resulta das discussões realizadas na disciplina Seminário de Dissertação, ministrada pela professora Olinda Evangelista, no primeiro semestre de 2018, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e empreende uma revisão da literatura crítica sobre o tema, tendo em vista a busca por uma aproximação na compreensão da manipulação dos meios de comunicação nas transformações político-institucionais e oportunidades de participação social.

2 | UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO E MÍDIAS

Ao estudar este conceito, infere-se que a participação é uma conquista, advinda de lutas sociais no contexto da democratização da sociedade brasileira, sendo, portanto, um componente fundamental em regimes democráticos. Como direito do cidadão e prática social, está longe de ser uma realidade substancial em nosso país. Aliás, desde sua gênese, sendo privilégio apenas de um grupo seletivo da sociedade.

Mas, o que é participação? Para Bordenave (1985), pelo seu uso indiscriminado, a palavra participação corre o risco de ter seu sentido esvaziado, antes mesmo que sua contribuição fundamental, para a democracia verdadeira, seja compreendida e aproveitada. Em tentativa de aproximação para uma resposta, o autor afirma que “[...] a democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por “fazerem parte” da nação, “tem parte” real na sua condução e por isso “tomam parte” – cada qual em seu ambiente – na construção de uma sociedade da qual se “sentem parte” (BORDENAVE, 1985, p. 23). Ou seja, refere-se à participação em nível amplo, no sentido de que o cidadão interfira nas decisões de forma crítica, consciente e responsável.

De fato, a verdadeira participação é aquela que responsabiliza os cidadãos pelos seus atos, mesmo que o desenvolvimento do capitalismo moderno passou a influenciar drasticamente o cotidiano dos cidadãos e a democratização do Estado tornou-se tema central para a análise das políticas públicas contemporâneas.

O problema é que, conforme salienta Frigotto (2002, p. 53), a democracia de que dispomos é “uma democracia formal, pelo alto e mutilada de seu sentido mais profundo. Vale dizer, uma democracia que não se afirma na base da participação efetiva das massas”. Mesmo que nossa Constituição Federal, promulgada em 1988, tenha princípios democráticos, seja fruto de intensas lutas entre forças sociais e tenha ocorrido em um contexto histórico de crise do capitalismo, ela não foi capaz de oferecer condições de sustentação de seu apelo à democratização nas políticas públicas sociais.

Conforme adverte Wood (2011), o que se assistiu em todos os países, em geral, a partir das reconfigurações no papel do Estado, foi um afastamento cada vez maior do povo nas questões do Estado e do mercado, sendo cada vez menor o número de pessoas que definem as políticas de uma nação. Os ideais desses poucos refletem, na maioria das vezes, os interesses da mesma minoria.

Dessa forma, o conceito de participação, seja nas políticas educacionais ou não, assume contexto muito distinto do modelo pensado por teóricos marxistas, onde prevalecia a assunção da capacidade de emancipação social e de transformação das condições da classe trabalhadora.

Conforme Mészáros (2011, p. 28) “[...] toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade”. Nesse contexto das políticas neoliberais, a ampliação reificada é observada nos espaços de participação social, restritos à execução das políticas.

Para Carnoy (2013), aludindo ao pensamento de Karl Marx, permite compreender que o indivíduo alienado tem uma participação reificada na construção da sociedade. O indivíduo isolado no processo de produção, destituído do sentido de totalidade social, deixa-se dominar pelo processo produtivo. Nessa condição, a participação é caracterizada pela racionalização crescente dos processos produtivos e sociais

orientados para as relações de produção e não, para a satisfação das necessidades humanas. Essa reificação da participação torna os indivíduos apenas executores de projetos que visam o aumento da produção capitalista. A sua resistência institui a luta de classes que agrega possibilidades de participação comprometidas com a emancipação do trabalho.

Sobre as manobras empreendidas nos processos de governação, Bordenave (1985) alerta que essa forma de participação se caracteriza por ser instrumental, ou seja, ela pode ser manipulada, dirigida ou explorada, sendo muito comum em véspera de eleições onde os meios de comunicação são usados como mecanismos de convencimento do povo tendo em vista determinados fins. Posto que, se organizam conforme modelos forâneos que priorizam o capitalismo e a hegemonia.

Somos testemunhas que os meios de comunicação deixam de incentivar, de acordo com Bordanave (1996) de forma igualitária e solidária, a sociedade participativa. Uma vez que, influenciam o processo educativo formal e não formal, e exercem, em atos de receber e transmitir informações, impacto direto no comportamento econômico e político da sociedade.

Ciente do poder da comunicação e de como é um instrumento atraente de inversão de capital, o qual interfere diretamente nas políticas nacionais, observa-se sua adoção como propulsora da participação instrumental em programas governamentais que proclamam, por exemplo, o comprometimento da comunidade para melhorar as escolas públicas. Essas medidas ensejam envolvimento coletivo e responsabilidade compartilhada com vistas à manutenção da hegemonia burguesa.

3 | CONTEXTUALIZANDO A HEGEMONIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS E COMO OPERA A MÍDIA

A partir dos anos de 1990 acentuou-se a prédica humanitária em favor do combate à pobreza e a necessidade da universalização da educação como sustentáculo no constructo de uma sociedade mais justa. Conforme alude Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428),

[...] predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia, ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Difundiou-se um discurso com aura positiva, com o fito de despertar diferentes sensações, visando disfarçar os interesses antagônicos, acordos entre a burguesia e os organismos internacionais.

A ideologia da humanização dos serviços públicos se manifesta na expressão da preocupação com os direitos humanos, com a valorização da pessoa, com a igualdade

de oportunidades, com a melhoria da qualidade de vida, com o pagamento da dívida social. Fala-se em cidade humana, hospital humano, atendimento humano, enfim, uma linguagem humanizante para falar de uma realidade desumanizadora (FALEIROS, 2009).

Na asserção de Evangelista (2007, p. 2), que trabalha com a ideia de que os documentos “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”, baseou-se a análise documental deste texto. Os documentos selecionados foram: 1) “Todos pela Educação” – Manifesto pela educação (2016); 2) “Todos pela Educação” – O professor e o sonho (2017); e, 3) “Todos pela Educação” – Manifesto educação já! (2018).

Uma questão inicial sobre os documentos mencionados, de acordo com Pinto (2002), é que surgiram mediante uma necessidade de governação decorrente de vários motivos. Destaca-se a restrição dos investimentos no setor educacional, políticas de incentivo à privatização e uma valorização aligeirada do ensino profissional. Aliada a essas ideias, difundiu-se a noção de que o sucesso e a qualidade da educação dependeriam do envolvimento de todos, ou seja, o compartilhamento de responsabilidades.

Nesse contexto, o organismo TPE, criado em 2005, por um grupo de empresários que totalizam 32 organizações associadas divididas entre mantenedores e parceiros, envereda com propostas para reorientar a educação básica no Brasil.

De acordo com Martins (2009), essa organização identificou que a baixa qualidade da educação brasileira gerou sérios problemas para a capacidade competitiva do país. “O grupo concluiu que a ‘incapacidade’ técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para o interesse do capital” (MARTINS, 2009, p. 22).

Curiosamente, este grupo une todas as características necessárias para fazer a educação de qualidade que o país tanto precisa, já que conta, em seu núcleo de investidores, com bancos, editoras, empresas que fornecem material didático para as escolas, redes de telecomunicações (para difundir as ideias para a educação), entre outros. Ou seja, há um conluio de interesses econômicos no setor da educação que vai muito além da qualidade no ensino. Inclusive, o grupo atrela a competitividade do país à oferta de oportunidades iguais na educação para todos os cidadãos, sem considerar que as desigualdades sociais são decorrentes de outros fatores como a distribuição de renda, a regionalidade, a infraestrutura da escola, o transporte, a formação de professores, a precariedade no sistema familiar, a violência cotidiana, etc.

O protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação precisa de reflexão, na verdade, revela que essa busca de “parceiros”, para ajudar um aparelho estatal incapacitado, “oferece elementos para afirmar que a proposição de ‘parceria’ (ou corresponsabilidade) defendida pelo TPE reforça as estratégias de dominação presentes no Brasil de hoje” (MARTINS, 2009, p. 25).

Diante do explicitado, é possível afirmar que há um comprometimento com a

hegemonia da classe empresarial, que através da mídia (uma grande emissora de TV, parceira do TPE), busca naturalizar e ganhar o aceite da população com uma face humanizada do capitalismo.

Outra perspectiva para a análise de documentos é sugerida por Evangelista (2007, p. 10)

A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo genérico e irônico, que elas “mentem”. Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.

Diante do exposto, verifica-se a complexidade envolta na análise documental e, por isso, a pretensão de uma descrição e exame pormenorizados do dito e do não dito exigem grande investimento intelectual com intuito de identificar a existência de denotação e conotação, nesses documentos, que carregam intenções e conteúdos ideológicos.

Parece que o exercício de fazer uma teia conceitual, conforme alude a autora, ajuda nessa compreensão. Unificando os três documentos, alguns conceitos estavam evidentes no texto e outros estavam subjacentes, elaborou-se uma teia conceitual exposta na Figura abaixo.



Figura 1: Teia conceitual envolvendo os documentos TPE 2016, 2017 e 2018 disponibilizados na web.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos TPE de 2016, 2017 e 2018

Nos documentos referidos TPE 2016, 2017 e 2018 algumas reflexões surgiram:

1. A palavra coragem aparece sete vezes no texto e refere ao cidadão que precisa ser corajoso para encarar a mudança, “o que a vida quer da gente é coragem”;
2. A defesa por “uma educação para fazer do Brasil um País desenvolvido e sustentável”, entretanto, os problemas sociais e econômicos não são decorrentes da educação, a pobreza não é decorrente da educação, o mal-uso dos recursos públicos tende a ser um fator primordial na resolução dessas questões;
3. O texto explicita que a educação é uma “missão que é comum a todos, que não exclui ninguém. De todos para todos”. Na verdade, há um compartilhamento de responsabilidades que recai sobre algumas figuras, não todas, inclusive, que tipo de participação os cidadãos têm nas deliberações desse grupo? Nenhuma;
4. Desde a colonização do Brasil, sempre houve uma dependência do capital internacional, portanto, não existe um “projeto de nação” brasileira, outro motivo é a própria desigualdade existente dentro do território nacional, principalmente, entre o norte e o sul;
5. “Valoriza o professor, o principal profissional do País”, “[...] proporcionando-lhes excelentes condições de trabalho”, “se conseguirmos, de fato, ter docentes bem formados e atuando de modo efetivo na entrega da Educação em sala de aula, aí o Brasil mudará completamente de patamar”. Se o professor é o protagonista, por que até hoje não acompanhamos uma valorização do magistério? Por que o salário do professor é tão baixo? Por que as condições de trabalho e segurança são negligenciadas? Essa ideia de valorização, na verdade, traz escondida a culpabilização pelo mau desempenho da escola e, portanto, responsabilização pelos resultados. O próprio texto alude que é preciso de “mais para chegar lá”, com os mesmos recursos, mesma carga horária, ainda assim, o professor deve ser criativo e fazer mais;
6. Quando faz menção ao respeito a “toda vida ao redor”, está buscando a manutenção do capital, porque sempre existirão os ricos e os pobres. Nessa mesma linha, como encontrar um *bem comum* quando nada existe de comum entre ambos?
7. Percebe-se uma abstração do sujeito Todos, “de todos para todos”. Quem são o “Todos”? Pode ser entendido de todos para o setor empresarial, porque afinal, o lucro, volta para esses todos;
8. Há uma perda da autonomia no sistema escolar. Primeiro, quanto a autonomia do professor, consideram “[...] fundamental preparar todos os professores

para assegurar aos alunos o que está na BNCC” – Base Comum Curricular, preparando os alunos para um bom desempenho nas provas em larga escala. Segundo, referente à autonomia do diretor, que no texto de 2017, fica explícita a competência do gestor: “a gestão, de fato, é um dos maiores problemas de nossa Educação hoje”, “um bom professor não é necessariamente um bom diretor”, ou seja, o diretor/gestor precisa ser um estrategista que com o mínimo de recursos fará o máximo na escola, será aquela figura que mobilizará a comunidade e pais no compartilhamento de responsabilidades e ainda fará a empresa, digo, a escola, produzir resultados eficientes e eficazes.

9. “Quando se fala em dinheiro no bolso, Educação importa, sim”, ou seja, educação básica, porque ao saber ler e escrever um cidadão já pode abrir uma conta no banco. E com um mínimo de educação em matemática e português já pode compor o quadro de mão-de-obra barata para as empresas.

Enfim, os itens acima foram alguns pontos ressaltados nos documentos que nos incomodaram e, que são difundidos pela mídia, na sua veia sedutora, com o fito de domesticar uma sociedade utilizando do emprego de palavras que conotam expressões ambíguas e vagas, elaboram discursos manipulados, empregando eufemismos em mensagens persuasivas, que insinuem as qualidades almejadas e disfarçam realidades desagradáveis.

Esta hegemonia precisa ser confrontada, porém, o problema é que o homem não aproveita o poder da comunicação como ferramenta para marcar a sua participação dentro de um projeto que prioriza a transformação social.

Sob este aspecto a escola é fundamental como mecanismo de ensino para capacitar as pessoas quanto ao uso da comunicação e da participação. Entretanto, como fazer isso na realidade atual? Quando as escolas são instrumentos de manipulação? Cujas participação instrumental está vinculada ao controle e regulação pelo Estado neoliberal. O argumento usado é que, como usuários do produto educacional (a força de trabalho), como clientes, têm o direito de determinar que produto querem.

A consequência deste cenário é o trabalho capitalista. Em que o individualismo é a primazia. Porém, numa relação democrática efetiva e em processo de conscientização, cujo interesse é o bem-estar social, o pensamento é no coletivo e não no individual.

A participação democrática efetiva é a causa do conceito de trabalho para Marx, onde o que impera é a produção da existência humana (o meu, o seu, o nosso). É, portanto, o contraposto do controle e da regulação, tendo como alcance final e ideal, a democratização de oportunidades.

Bordenave acreditava que a escola era o “botão” capaz de acionar as mudanças para um mundo mais participativo. Há algumas saídas para este cenário, e Almeida (2013, p. 86) nos apresenta uma enfatizando que é

[...] necessário, então, que a escola seja repensada para que possa transformar

a informação em conhecimento socialmente significativo para o conjunto da população. Pois, o que temos é uma escola que não está em consonância com a sociedade e necessita urgentemente de outras formas de ensinar e aprender, onde a práxis seja possível.

Repensar a escola exige a construção de espaços em que participação possa adquirir função política e de transformação social, diferente da participação, por vezes, manipulada advinda da mídia televisiva ou de documentos oficiais. Em termos conclusivos, atenta-se para as palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 15), “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço é o de aprender o que está dito, mas também o que não está e as vozes que pretendem calar”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto, buscou-se analisar o conceito de participação, aclamada, principalmente, pelas mídias sociais e a partir do exposto, pode-se afirmar que a participação é uma conquista, um produto sócio-histórico-cultural que se realiza de forma dinâmica e processual ao longo das lutas sociais, no contexto da democratização da sociedade brasileira.

Constatou-se que foi a partir do movimento de redemocratização do país, em meados da década de 1980, que os espaços de participação começaram a ser incorporados nas políticas públicas. As críticas sobre a atuação do Estado nas questões sociais tornaram-se fortes argumentos sobre a necessidade de reformas do aparelho do Estado. Embora apregoassem o reestabelecimento da democracia, essas reformas voltaram-se muito mais aos interesses de assegurar condições de governação e desenvolvimento capitalista.

O caráter instrumental das políticas de participação criadas a partir de então, colocam em dúvida as possibilidades de implantação de políticas educacionais voltadas para a cidadania e, conseqüentemente, a emancipação política da classe trabalhadora.

Nos documentos analisados, a escola é anunciada como democrática e participativa, todavia, esconde mecanismos de manipulação como forma de amenizar os confrontos com a sociedade. Todos são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, com propagandas televisivas sedutoras, porém, o que se busca é delegar responsabilidades que deveriam ser cumpridas pelo Estado.

Parece que ainda falta muito para o Brasil e, quiçá, outros países, alcançar uma participação que permita a transformação social através da apropriação do poder da comunicação como ferramenta para o engajamento na formação de uma sociedade que possibilite maior diálogo, em vista que o modelo de governação em curso segue os pressupostos da ideologia capitalista de conformação neoliberal.

Considera-se que existe um potencial, no brasileiro, para a resistência à

essa opressão. Espaços são disputados, documentos são combatidos, artigos são publicados, produções acadêmico-científicas estão em desenvolvimento e ideias são plantadas onde quer que haja um intelectual que não se deixou manipular e está atento às estratégias do empresariado. Que mesmo dentro do sistema capitalista consegue semear o senso crítico e filosófico na sociedade pensante. Que se preocupa com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina**: uma análise para além das avaliações externas. Revista ibero-americana sobre calidad y cambio em educación, v. 11, n. 4, p. 77-91, jul. 2013.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. 105 p.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- FALEIROS, Vivente de Paula. **A política social do estado capitalista**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 53-67.
- DICIONÁRIO ONLINE, 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Conceito+de+m%C3%ADdia&rlz=1C1GCEA_enBR755BR756&oq=Conceito+de+m%C3%ADdia&aqs=chrome..69i57j0l5.4403j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 4 out. 2018.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **INDAGAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**, Caxambu. Reunião Anual da ANPEd, out. 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MARTINS, André Silva. **A educação no século XXI**: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.
- MARX, Karl. **O Capital** – Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil**: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Campinas: Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 108-135, jul.-set., 2002.
- SANTOS, Fabiano S. dos; MENDES, Luciano; FÉRRAN, Judith E. M. Governança democrática e terceiro setor: possibilidades e dificuldades em duas ONGs na cidade de Porto Alegre. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 2, jul.-dez., 2015, p. 467-477.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Site oficial**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 4 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Manifesto pela Educação**. 21 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/39634/manifesto-pela-educacao/>>. Acesso em: 4 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O professor e o sonho**. Educação: agenda de todos. A trajetória do Todos pela Educação 2006-2016. Todos pela Educação; Moderna: São Paulo: 2017. (p.56-60). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/tpe_10anos_completo12.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Manifesto Educação Já!** 5 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/44868/manifesto-educacao-ja/>>. Acesso em: 4 out. 2018.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico; tradução Paulo Cezar Castanheira – São Paulo: Boitempo, 2011.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTÁRIO *O ACRE EXISTE*

Daya de Kassia Pinheiro Campos

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

Francielle Maria Modesto Mendes

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

INTRODUÇÃO

Estado inexistente ou desconhecido. Esse é o pensamento de inúmeros brasileiros sobre o Acre. E para comprovar essa forma de pensar os paulistanos Bruno Graziano, Milton Leal, Paulo Silva Júnior e Raoni Gruber dirigiram o documentário *O Acre existe* (2013), lançado na 4ª Edição do Festival Internacional Pachamama – Cinema de Fronteira¹.

A narrativa do documentário se inicia na cidade de São Paulo, com o intuito de mostrar a metrópole, civilização, trânsito, prédios, movimento. Ao passo que vão se dirigindo para o Acre, na Amazônia brasileira, começam a apresentar as árvores, os animais e os espaços vazios de gente. A distância e o isolamento são expostos. É como se o Acre fosse local desconhecido e de aventura, outra civilização, com novos modos de vida.

Nasce, assim, o anseio da descoberta, como quando os portugueses e os espanhóis avistaram o território brasileiro e a Amazônia nos séculos XVI e XVII. Os europeus compreenderam o novo, o outro, como diferente e exótico. Como se fosse necessário “reimaginar aquela excepcional Amazônia concebida e fantasiada como o local dos povos primitivos, que ainda não mudaram com todos

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar as representações sociais construídas no documentário *O Acre existe* (2013), com direção de Bruno Graziano, Milton Leal, Paulo Silva Junior e Raoni Gruber. O estudo discorre sobre os indígenas do Acre, a religião do Daime e o folguedo Jabuti Bumbá. Esses destaques por intermédio dos personagens escolhidos evidenciamos estereótipos e o imaginário quanto ao estado. Além disso, reforça o pensamento de distanciamento, rudimentariedade e até mesmo de isolamento, pois expõe reiteradas vezes personagens vivendo em meio à floresta, unificando as culturas existentes, ao passo que exclui a diversidade que existe nessa localidade. Assim, para embasar os estudos, foram utilizados os autores Stuart Hall, Roger Chartier, Durval Muniz Albuquerque Júnior, Ana Pizarro, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia; Imaginário; Representação; O Acre Existe.

1 Festival de Filmes realizado no Acre que envolvem, principalmente, Brasil, Peru e Bolívia.

os processos de colonização e de contatos” (NEVENÉ; SAMPAIO, p. 20, 2015).

O filme apresenta o Acre como um caudal identitário. Relata o período de formação do estado, dos dois ciclos econômicos da borracha (final do século XIX e início do XX), sobre processo de anexação do Acre ao Brasil na década de 1903. Faz menção à doutrina daimista², aos aspectos culturais de diferentes povos indígenas, ao sindicalista Chico Mendes (que ganhou notoriedade mundial no final da década de 1980), ao folgado Jabuti Bumbá³.

No Acre, os paulistas visitam a primeira casa acreana após percorrerem uma pequena estrada de barro. É lá que conhecem o primeiro personagem do filme, seu Francisco. Ele ressalta em sua fala que optou por sair da cidade, onde há muito assalto, muita violência, para morar em um sítio tranquilo: “quando cheguei no Acre em 95 era uma tristeza” (O ACRE EXISTE, 2013).

O recorte da fala do personagem já dá indícios dos relatos que virão pela frente. Dos trinta e sete personagens da obra, a maioria revela que gosta de viver no Acre, apesar das distâncias e de outros empecilhos, e até mesmo os “estrangeiros” sentem-se bem e afirmam não querer ir embora.

O ACRE EXISTE: PERSONAGENS, ESTEREÓTIPOS E REPRESENTAÇÕES

Na chegada dos portugueses e espanhóis no Brasil, segundo a história, os nativos foram hostilizados, discriminados e subjugados. Infelizmente, tais práticas perduraram até a chegada dos estrangeiros, principalmente dos europeus, à região hoje conhecida como Amazônia. Os aventureiros estavam em busca de novos lugares para explorar e acabaram denominando os povos encontrados de exóticos e a floresta de inexplorada. Com isso, surge o “mito do paraíso”, pois esses viajantes viam uma geografia fantástica, com ótimo clima e diversas riquezas. O próprio governo anunciava essa grandeza.

A Amazônia também era apresentada na mesma dimensão vista pelos primeiros conquistadores, como paraíso, como Eldorado, o lugar de enriquecimento rápido, possível para os que fizessem parte do exército convocado pela nação. (PIZARRO, 2012, p. 162).

Essa narrativa está relacionada com riquezas e ouro presentes na Idade Média, pois acreditavam que através da exploração das florestas, iriam conseguir ouro, pedras

2 Um dos temas discutidos no documentário é o Daime. Porém, a obra não especifica a qual doutrina daimista ela está se referindo, uma vez que há, pelo menos, três no Acre: o Alto Santo, do mestre Irineu Serra; o Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, do mestre José Gabriel da Costa; e a Barquinha, do mestre Daniel Pereira de Mattos. Essas informações podem ser encontradas nos sites das Doutrinas: <http://www.santodaime.org/site/religiao-da-floresta/discipulos/daniel-pereira-de-matos>; <http://udv.org.br/mestre-gabriel/o-fundador/o-mensageiro-de-deus/>; <http://www.mestreirineu.org/index.html>. Acessado em 01 de maio de 2017.

3 Manifestação cultural que foi criada por uma família acreana. Surgiu da necessidade de se criar uma manifestação que falasse das peculiaridades locais atravessadas pela ótica popular (SOUZA, 2010).

preciosas e outras riquezas naturais, consequentemente conquistariam enormes fortunas, prestígio. Tudo originado no paraíso verde.

O mistério e a fantasia em relação à Amazônia foram criados por vários exploradores e desbravadores, o mais famoso é o mito do Eldorado, que se expandiu entre os séculos XV e XVIII. A fábula narra sobre a “existência de um cacique que se banha numa lagoa e após o banho de água, recebe um banho de ouro em pó” (PIZARRO, 2012, p. 80), referindo-se a ideia de riqueza dos europeus.

Assim, Eldorado se tornou um local de procura, a busca por aventuras envoltas de mistério para conquistar riqueza e fama, valores tão almejados pelos europeus da época. De modo que:

o imaginário Greco-romano, por meio da recuperação renascentista e dos claro-escuros medievais, formaram a lente da qual se perfilaram as primeiras imagens da Amazônia. O ambiente de mistério e fantasia que impregna este imaginário, o sentido da riqueza, sinônimo de felicidade (PIZARRO, 2012, p. 82-83).

Nesse sentido, segundo Ana Pizarro, a “interpelação ao desconhecido sempre foi um atrativo singular de todos os tempos” (PIZARRO, 2012, p. 65). Por isso, a motivação dos documentaristas em conhecer o Acre para o exercício da “fantasia do conhecido-desconhecido”, para se aventurarem no Eldorado envolto de mistérios e com a possibilidade de realizar inúmeras descobertas.

Apesar dessa possibilidade visionária de descobertas e a tentativa de conhecer o outro, houve a apresentação de conceitos pré-estabelecidos, de forma que a partir da análise da obra, se percebe a existência de alguns estereótipos e representações a respeito do Acre.

Os estereótipos são apresentados logo no início por intermédio das falas de humoristas: “Na verdade não sei se você sabe, mas o Acre existe. É porque pensava que ia chegar no Acre e descer de avião, perguntar ‘onde é o Acre’, e a mulher responder: ‘não tem Acre não, é mentira’”; “o Acre também fica no Brasil, sim”; “o Acre existe mesmo pessoal. Alguém duvidava? E não é só isso, ele acaba de ganhar seu primeiro shopping center na capital” (O ACRE EXISTE, 2013). Mais adiante, uma pessoa é questionada com a seguinte frase: “O que você sabe sobre o Acre?”. A resposta é: “ah! Nada, sinceramente nem me interessa, não quero nem saber, já basta morar aqui no Brasil, por mim estaria em Miami” (O ACRE EXISTE, 2013).

Dessa forma se dá o início da manutenção dos estereótipos a respeito do Acre. Os personagens escolhidos se encaixam nesse padrão de estereotipagem para haver uma tentativa de entender a fala do outro, delineando os escolhidos com as características mais simplificadas e reduzidas.

Seu Francisco é o primeiro personagem do filme, chegou na cidade de Rio Branco em 1995, mas, posteriormente, optou por ir morar em um sítio longe da cidade. Na sequência aparece o Senhor Pedralinho, dono de uma pequena loja. Logo depois, o filme mostra uma senhora questionando os documentaristas quanto à existência de

Deus e depois um senhor contando que sua história começou na rodoviária, há trinta e oito anos atrás. Seu objetivo era conhecer Cusco, mas chegou à cidade de Rio Branco e decidiu permanecer até aquele momento.

Os personagens escolhidos são aparentemente de classe baixa, sem muita escolaridade, reforçam a simplicidade do local, em alguns momentos, demonstram carência e sofrimento. Alguns dos personagens não são identificados pelo nome e nem a sua localidade dentro do estado, o que determina uma homogeneização dos povos da região amazônica por intermédio de um discurso estereotipado:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, caricatural. É uma fala arrogante, de quem se considera superior ou está em posição de hegemonia, uma voz segura e autossuficiente que se arroga no direito de dizer o que o outro é em poucas palavras. (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2012 p. 13).

O estereótipo reduz, pois é conceituado com poucas palavras e sem profundidade. Durval Albuquerque Júnior (2012) explica que o estereótipo é uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro. “Uma fala redutiva e reducionista, em que as diferenças e multiplicidades presentes no outro são apagadas em nome da fabricação de uma unidade superficial, de uma semelhança sem profundidade” (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2012 p. 13). Além de se apossar das poucas “características ‘simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas’ sobre uma pessoa; tudo sobre ela é *reduzido* a esses traços que são, depois, *exagerados e simplificados*”. (HALL, 2016, p. 191).

Assim, as escolhas dos personagens foram simplificadas para reforçar a forma com que os outros enxergam o povo acreano e um dos recursos usados foi a falta de nomeação de algumas pessoas e dos lugares por onde passaram. Albuquerque Junior argumenta que “nomear é dar sentido, é também demarcar diferenças em relação aos territórios vizinhos, é estabelecer fronteiras” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 9).

Os personagens identificados com nomes e por sua história – Doutor Borracha, Nilson, Cícero, Pelé, Tiago Tosh, Seu Jorge, Altino Machado, entre outros – reforçam a ideia de que no Acre as pessoas estão relacionadas à floresta. É como se todos estivessem construindo suas identidades exclusivamente a partir das relações seres humanos/natureza.

Chartier (2002) afirma que as representações construídas sobre o mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (CHARTIER, 2002, p.17). Desse modo, os discursos não são neutros, mas embutidos de significados, pois tendem a justificar suas escolhas, conceitos, pontos de vista, poder e autoridade à custa de outros que foram ou são menosprezados por serem considerados inferiores ou menores, seja social, política ou economicamente.

A relação de representação é assim confundida pela acção da imaginação, essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade, que faz tomar o logro da verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico, de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata. (CHARTIER, 2002, p. 22).

É possível perceber essas representações a respeito dos povos indígenas. Muitos deles aparecem na obra, mas suas etnias não são identificadas, suas histórias remetem ao fantástico, a magia e a exaltação da espiritualidade. O contexto em que se inserem é distorcido e diverso da realidade social e histórica dos demais personagens que aparecem na narrativa. Por isso, Priscila Freire afirma que eles são observados com distanciamento: “O olhar de fora trata os sujeitos indígenas de maneira distanciada e com aspectos de subalternidade ao caracterizá-los de alguma forma deslocados da atual dinâmica da sociedade que se caracteriza cada vez mais urbanizada”. (FREIRE, 2015, p. 118).

O imaginário de primitivismo sobre os povos indígenas é reforçado por meio das vestimentas, pinturas no corpo e indumentárias, junto aos rituais religiosos que o filme apresenta. Os diretores não se preocupam em contextualizar esses rituais apresentados, as cantorias e demais aspectos da cultura indígena. Os índios estão envoltos de mistério e magia. Há passagens no filme em que os indígenas aparecem em torno de jogo de luzes e fumaça. É por isso que Nenevé e Sampaio afirmam que os povos indígenas continuam sendo descuidados ao longo do tempo:

Se no passado milhares de povos indígenas foram dizimados pela colonização, ainda hoje muitas vozes são apagadas, desvirtuadas, aniquiladas ou negligenciadas porque o que se ouve são os rumores externos que se impõe sobre os internos (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p. 20).

De todos os que aparecem n*O Acre existe*, a única que ganha uma atenção especial, por ser mulher, é a primeira pajé da tribo Yanawaná. Diante disso, é possível concordar com o pensamento de Nenevé e Sampaio (2015) que sugerem a necessidade de repensar o passado a respeito dos povos tradicionais na Amazônia brasileira: “Cremos que devemos reimaginar aquela excepcional Amazônia concebida e fantasiada como local dos povos primitivos, que ainda não mudaram com todos os processos de colonização e dos contatos” (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p. 20).

Independente da leitura realizada pelos rapazes que dirigem o filme, os personagens representam as diversas Amazonas existentes com características heterogêneas e multiculturais. Os povos indígenas, por exemplo, se diferenciam um dos outros:

(...) sim, existem povos indígenas, existem sistemas antigos de povoamentos pré-colombianos, como também existe uma Amazônia multiétnica, multicultural, que

passa por uma dinâmica. Há a Amazônia urbana como há um amplo conjunto de comunidades isoladas. São histórias heterógenas, conhecimentos científicos variados, intersecção de histórias indígenas com a dos colonizadores, produção de conhecimento que parte da própria região e dos próprios povos que a habitam. (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p. 20).

Mas o documentário opta por não fazer diferenciação acerca da Amazônia urbana e rural, dos espaços cidade e floresta. Houve uma dificuldade de estabelecer as fronteiras entre rios e estradas, capital e demais municípios, praças e parques florestais. Tudo é considerado com uniformidade.

A imaginação quanto a Amazônia perfaz o pensamento de dominação e exploração, desperta o interesse sobre o mistério e o desconhecido. O documentário ressalta lugares monótonos, vazios, distantes, perigosos e exóticos, a exemplo da moradia e local de trabalho do Doutor Borracha. O caminho para percorrer até a seringueira, onde recolhe o látex, é longo, sem presença humana, cercado pela mata fechada. Ele cria seus produtos de borracha em uma casa simples, de madeira e sem muitos utensílios, o violão é companheiro para espantar a tristeza e a solidão. Na narrativa fílmica, sua vida se resume àqueles momentos, ora de trabalho solitário ora de poesia e composição.

Outro exemplo é quanto ao seringueiro Nilson, que orgulhosamente apresenta para os visitantes do seringal Cachoeira animais perigosos, como escorpiões, aranhas e cobras. Na fala de Nilson, o sobrinho de Chico Mendes, os animais podem causar doenças, muita dor e até a morte. Mas as dores podem ser curadas com remédios naturais.

Diante desses personagens, prevalece uma constante identificação quanto ao “nós” paulista em contraste com todos “eles” que não os são. Os outros são classificados a partir de um olhar coletivo, homogeneizado, sem muito interesse para os que falam, mas como estão inseridos em uma natureza exuberante e desconhecida passam a ser percebidos. Parafraseando Nenevé e Sampaio (2015), a fantasia foi confirmada pelos “olhos” preparados para ver o que se queria ver:

Quando um escritor estrangeiro discorre sobre a Amazônia, parece que sente quase obrigado a proferir julgamentos acerca da região e condenar o que se faz por aqui. Primeiramente, seu raciocínio ‘lógico’, faz diminuir as pessoas que moram na região, ainda considerada incapazes de perceber com profundidade o que outros, ditos superiores, vindos de outros lugares podem perceber. (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p. 24).

Contudo, as relações sociais precisam ser interpretadas, pois a partir do documentário se vê uma sociedade complexa e plural que foi diminuída para o singular, sem interligar as percepções políticas, culturais e econômicas. De modo que o homem amazônico é “representado por meio de metáforas vegetais e animais, que salientam sua aderência e passividade em relação ao meio, enquanto a natureza se personaliza, adquire vontade, consciência e voz própria” (MURARI, 2009, p. 155).

RELIGIÃO DAIME E O FOLGUEDO JABUTI BUMBÁ

O Daime teve como fundador o mestre Irineu Serra. Foi na década de 1910 que conheceu a Ayahuasca. Na década de 1930, começou a reunir seguidores em torno dos mesmos princípios religiosos (OLIVEIRA, 2007). Já o folguedo Jabuti Bumbá é uma manifestação artística contemporânea criada, em 2005, por uma família acreana. O movimento cultural nasceu de uma necessidade de se instituir algo que falasse das peculiaridades locais atravessadas pela ótica popular (SOUZA, 2010).

As duas manifestações culturais se diferenciam, pois uma possui princípios religiosos em seus rituais ou cerimônias e utilizam a bebida feita a partir da Ayahuasca, considerada como bebida milenar e retirada da cultura indígena. A outra se evidencia como arte, por conta das músicas e danças, e mescla ciranda, maracatu, entre outras.

O Daime e o Jabuti Bumbá são manifestações culturais do estado do Acre que precisam ser apresentadas de forma contextualizada para que possam ser interpretadas pelo público estrangeiro. Segundo Mendes e Queirós, em alguns momentos, as imagens do Jabuti Bumbá parecem deslocadas no tempo e no espaço do restante das histórias relatadas no vídeo. É como se dentro de uma inexistência existissem outras.

No documentário, dois personagens que se destacam por tentarem explicar a religião do Daime e o Jabuti Bumbá é Cícero e Tiago Tosh. O último disse que sua família não gostou de sua vinda para o Acre, mas que decidiu vir por conta do Daime, uma religião que prega a união, que traz luz às pessoas, ressaltando frases descontextualizadas como “o que tiver que ser, é” ou “as coisas devem funcionar devagar, como devem ser”. Tais falas criam um ideal de que as pessoas, muitas vezes, vêm para o Acre por conta dessa prática religiosa e em busca dessa união professada tanto com o outro como com a natureza.

Já Cícero é apresentado como representante do folguedo popular. Em suas aparições no filme, toca instrumentos, canta músicas ritualísticas e dança acompanhado de membros do grupo que também fazem parte de sua família. Ele ainda discorre sobre a “energia” causada pelo Daime. No entanto, em nenhum momento fica claro como se dá a integração dos adeptos do Daime com a manifestação cultural Jabuti Bumbá.

Em alguns momentos, aparece um grupo cantando e experimentando algo em meio à floresta, reforçando o imaginário de mistério, excentricidade e isolamento existente sobre a região. A edição de imagens pressupõe que o consumo do chá é feito por todos de uma única forma. A interpretação do meio amazônico bem como dos seus personagens se dá por termos simbólicos e culturais, por meio do “poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado ‘regime de representação’” (HALL, 2016, p. 193), cuja representação se faz através da estereotipagem, onde “classificamos as pessoas segundo uma norma e definimos os excluídos como o ‘outro’” (HALL, 2016, p. 193).

Assim, os discursos são expostos de forma simplificada impedindo um melhor entendimento daqueles que não conhecem essas expressões culturais do Acre. O assunto é apenas exposto, mas restringindo a situações que enfatizam a sensação de vazio e falta de civilidade, perfazendo uma narrativa fragmentada que impede o conhecimento das múltiplas verdades da população amazônica/acreana.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO ACRE

Sempre será “necessário construir um discurso sobre o homem, a cultura e seu comportamento na região. Nesse aspecto, o homem e a mulher dessa região são sujeitos a olhares, espionagens, críticas e julgamentos” (NENEVÉ. SAMAPAI, 2015, p. 25). Por isso, os documentaristas retrataram os aspectos históricos do Acre, mostrando a Revolução Acreana, a Batalha da Borracha, o papel dos seringueiros no desenvolvimento da região do Acre e a morte de Chico Mendes. Contudo, todos esses episódios são narrados a partir da fala de cidadãos comuns e moradores do estado acreano.

A Revolução Acreana é retratada brevemente, sem muitas explicações, assim como o ciclo econômico da borracha, o fim da guerra e a consequente decadência da borracha. Período este em que “o governo brasileiro recrutou uma grande quantidade de migrantes, entre 1943 e 1945, com o objetivo de trabalhar na extração do látex” (PIZARRO, 2012, p. 160). Além de que:

O destino dos homens eram os seringais, mas, para efeitos do recrutamento, foram convocados para o combate, como tropas de guerra, soldados da borracha; nesse marco e sob esta ideologia, novamente foram levados, a lugares distantes e insalubres da Amazônia, grandes contingentes de trabalhadores, em sua maioria, nordestinos (PIZARRO, 2012, p. 160).

O filme também destaca a história de vida e o assassinato de Chico Mendes, ressaltando sua luta pela preservação e proteção da Amazônia frente aos fazendeiros e aqueles que almejavam grandes riquezas. São abordagens que não permitem um verdadeiro conhecimento sobre a história acreana. Portanto, a forma de retratar os aspectos históricos acreanos resultou em reafirmação do imaginário e dos estereótipos já existentes, pois (re)criaram e enfatizaram o desconhecido que necessita ser descoberto, colonizado e civilizado.

Os quatro rapazes tiveram comportamento semelhante ao dos primeiros colonizadores que chegaram à Amazônia. Eles exploraram a região e suas riquezas culturais, trataram a localidade ora como paraíso ora como inferno, lugar ao mesmo tempo adorável, exuberante e misterioso. Para relembrar uma passagem de Pizarro: “o paraíso se torna inferno, cárcere de grades verdes, entre mosquitos, umidade, malária, insetos, víboras, faunas animal e humana” (PIZARRO, 2012, p. 147).

A Amazônia não é linear ou uniforme, ela é uma mistura de histórias, sensações,

experiências e culturas, por isso quem vai fazer uma narração desse caudal identitário precisa estar atento a sua diversificação de conteúdo, bem como as suas complexidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário “O Acre existe”, produzido por diretores de São Paulo, narrou sobre a existência do Estado, seus aspectos culturais, políticos, históricos e econômicos. Foram viajantes privilegiados que reforçaram representações sociais e estereótipos já existentes em relação ao povo acreano.

O documentário apresenta a população acreana a partir de personagens caricatos e simplórios, não fazendo distinção entre floresta e cidade, entre os próprios índios e suas etnias. Não há diferenças ou estabelecimento de fronteiras entre todas essas gentes plurais.

A homogeneização impede de enxergar os outros com mais profundidade, o contexto em que estão inseridos e uma melhor compreensão de quem são. Isso “proteja na região o olhar dicotômico da modernidade: por um lado, percebe a grandeza, e, por outro, observa, classifica, anota, difunde, informa às academias de ciências da metrópole” (PIZARRO, 2012, p. 101).

A Amazônia assim como o Acre não é um local com narrativas recortadas, sem conexões, mas um lugar plural, cheio de vidas e histórias, não se limitando a rios, animais exóticos, florestas. Essas podem até ser as principais representações construídas a partir do imaginário dos primeiros colonizadores, mas não a essência em si do povo e do estado acreano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – Entre práticas e representações**. Difusão Editorial, 2002.

FREIRE, Priscila. **Discursos sobre a Amazônia na mídia**. Curitiba: Appris, 2015.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC Rio: Apicuri, 2016.

MENDES, Francielle Maria Modesto; QUEIRÓS, Francisco Aquinei Timóteo. **Caudal identitário: representação, imaginário e estereótipo no documentário O Acre Existe**. No prelo.

MURARI, Luciana. **Natureza e cultura no Brasil (1870-1922)**. São Paulo: Alameda, 2009.

NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia M. Gomes. **Literaturas e Amazônias: colonização e descolonização. Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região**. Nepan Editora. Rio Branco – Acre, 2015.

O ACRE EXISTE. Direção Bruno Graziano, Milton Leal, Paulo Silva Junior e Raoni Gruber. Estúdio 1+2. DVD (144 min), 2013.

PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2015.

SOUZA, Keiliane Custódio de. **Intertextualidade na manifestação artística marupiara jabuti-bumbá**. Revista Philologus, Ano 16, N° 46. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2010, Supl. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/46sup/08.pdf>. Acessado em 16 de junho de 2015.

PARÂMETROS DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO RADIOFÔNICO SOBRE SAÚDE PARA CRIANÇAS DE SEIS A DEZ ANOS

Diana Diniz de Jesus

Universidade do Sagrado Coração
Bauru – São Paulo

Daniela Pereira Bochembuzo

Universidade do Sagrado Coração
Bauru – São Paulo

RESUMO: O rádio é um dos meios de comunicação mais consumidos atualmente no Brasil, porém mostra-se escasso em produtos voltados ao público infantil. Partindo de tal constatação, este artigo discorre sobre as características do rádio, sua relação com a educação e a saúde para indicar como o meio radiofônico pode ser eficaz na transmissão de conteúdos que promovam a saúde ao associá-los à realidade cotidiana e aos conteúdos de Ciências estudados do primeiro ao quinto ano no primeiro ciclo do ensino fundamental. A partir de dados obtidos por meio de pesquisa documental sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Lei das Diretrizes Básicas e pesquisa bibliográfica sobre as temáticas rádio, comunicação e saúde, educação e desenvolvimento infantil, foram produzidos cinco programas que associam temáticas de saúde ao ensino-aprendizagem de conteúdos essenciais em sala de aula, permitindo traçar parâmetros de produção de conteúdo radiofônico sobre saúde ao público

de seis a dez anos de idade. A abordagem sob a perspectiva jornalística permite, ainda, afirmar que esse tipo de produção permite a transmissão de informação de forma didática e fomenta a criação de hábitos diários mais saudáveis junto ao público infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Criança. Educação. Rádio. Saúde.

ABSTRACT: Radio is one of the most consumed media currently in Brazil, but it is scarce in products aimed at children. Based on this finding, this article discusses the characteristics of radio, its relation with education and health to indicate how the radio medium can be effective in the transmission of contents that promote health by associating them with everyday reality and the contents of Science studied from the first to fifth year in the first cycle of elementary school. Based on data obtained through documentary research on the National Curricular Common Base and the Basic Guidelines Law and bibliographic research on the themes of radio, communication and health, education and child development, five programs were produced that link health themes to teaching - learning of essential contents in the classroom, allowing parameters for the production of radio content on health to be audited to the public from six to ten years of age. The journalistic approach also allows us to affirm that this type of production

allows the transmission of information in a didactic way and encourages the creation of healthier daily habits with the children.

KEYWORDS: Communication. Children. Education. Health. Radio.

1 | INTRODUÇÃO

O rádio é o segundo maior meio de comunicação utilizado pelos brasileiros, segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia de 2015 (SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO, 2015). Por ser diário e contar com programas de humor, informação, música, dramatização e esportes, esse meio foi se tornando gradativamente conhecido desde a sua implantação oficial, no início da década de 1920. Em duas décadas, o rádio já era o meio mais popular do país (CALABRE, 2003).

Essa rápida inserção na vida em sociedade deveu-se ao fato de o rádio possuir a vantagem de penetrar em diferentes classes sociais, ser imediato, de fácil acesso e incentivar a imaginação, características que acabam por minimizar suas limitações, como unissensorialidade, ausência de imagem e efemeridade de palavras (PINHEIRO; LIMA, 2003).

Por conta desse potencial, desde sua criação, o rádio já era pensado como meio de transformação social por emitir conteúdos educativos. Além da educação, o rádio pode atender a inúmeros interesses e objetivos devido à sua capilaridade, isto é, sua capacidade de atingir públicos específicos por meio da veiculação de conteúdo a partir da segmentação de períodos, horários ou de toda uma programação.

Foi essa gama de possibilidades de atuação que permitiu ao rádio, ao longo de sua história, desenvolver inúmeros gêneros de produção. Em 1923, por exemplo, surgiram as primeiras ferramentas de educação através do rádio, produzidas pelas emissoras Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a Rádio Educadora de São Paulo.

A ideia de criar uma rádio na qual apenas uma pessoa transmitisse conhecimento para milhares de pessoas incitou reflexões como o impacto econômico que esse meio traria, visto que “o custo do sistema rádio educativo, em cinco anos, seria inferior ao do sistema tradicional em um só ano” (ANDRELO, 2012, p. 145). Sob essa perspectiva, aventou-se, também, a possibilidade de o sistema de ensino, composto por professores, ser substituído por especialistas. Isto foi superado, posteriormente, a partir de inúmeras e diferentes experiências aplicando-se o rádio à educação, como a Universidade do Ar, voltada à educação profissional (CORDÃO in BARBOSA FILHO, PIOVESAN, BENETON, 2004, p. 223-230), bem como as parcerias realizadas entre as emissoras de cunho educativo e universidades.

A despeito de suas distinções, as emissoras radiofônicas, por conta da característica predominantemente massiva, produzem conteúdo para uma média de gosto, de forma a buscar atender o máximo de público. Como resultado, constata-se que crianças abaixo de dez anos ouvem conteúdos elaborados a jovens e adultos, indicando que muitas emissoras brasileiras não possuem grande preocupação com

conteúdo destinado ao público infantil. (PINHEIRO; LIMA, 2003, p.1)., o que as coloca em um contexto ultrapassado, anterior à Idade Moderna, período este também caracterizado pela compreensão de que o tratamento infantil deve ser distinto do tratamento adulto.

Considerando-se que o rádio pode ser utilizado na educação cidadã de crianças, desde que contemple a educação formal, não-formal e informal (PIOVESAN in BARBOSA FILHO, PIOVESAN, BENETON, 2004, p. 37), este artigo propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória social sobre os temas comunicação, rádio, educação e saúde financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Universidade do Sagrado Coração (FAP/USC) no biênio 2017-2018 e que resultou na produção de uma série de programas de rádio sobre saúde voltado ao público infantil de seis a dez anos, elaborado para auxiliar na abordagem de ciências realizada em sala de aula determinada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estimular as crianças a exercerem seu papel de comunicadoras na vida em sociedade sobre o que foi aprendido.

O presente trabalho, além de discorrer sobre a importância da produção de conteúdo radiofônico para promoção da saúde voltada ao público infantil, apresenta os elementos necessários para sua construção, bem como explicita as dificuldades desse processo de produção, visto que existem diversos mitos e verdades dentro desse assunto.

Do ponto de vista da saúde pública no Brasil, os trabalhos são quase inexistentes, fazendo-se necessário sério investimento na busca de uma compreensão cultural específica voltada, primordialmente, para a prevenção da violência e para a promoção da saúde de crianças e adolescentes. (NJAINE; MINAYO, 2004, p. 202).

Neste sentido, o trabalho também se posiciona como uma contribuição para a reflexão sobre a necessidade de elaboração de políticas de saúde pública que contribuam para estratégias de remediação e prevenção junto ao público infantil tendo o rádio como mediador desse processo. Em sua defesa como meio de comunicação mais adequado a essa proposta constatou-se por meio de pesquisa bibliográfica que, a despeito do suporte que utiliza, o meio radiofônico é o que cria um diálogo que é concretizado na prática, cuja interação social é capaz de transformar a realidade. Além de que,

Tem a característica de ensinar. Ele serve para transmitir qualquer assunto que possa ser discutido e permite que o ouvinte entenda claramente a informação, mesmo sem saber ler ou escrever. Nesse sentido, o rádio pode ter a função de informar sobre assuntos do cotidiano e ensinar as crianças a ampliar sua visão crítica da nossa sociedade atual. (FERREIRA, 2014, p. 9-10).

Para tanto, faz-se necessário abordar questões que relacionem as características radiofônicas à educação infantil e ao desenvolvimento do público infantil.

2 | EDUCAÇÃO

Ao lado da pedagogia e da comunicação, a psicologia também procura entender as diferentes linhas de estudo que permeiam a educação e o porquê da sua necessidade para o desenvolvimento particular e social do indivíduo.

Dentre as diversas definições de educação presentes na psicologia, Jean Piaget a conceituava como “não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (PIAGET, 1973, p.39). Ou seja, a educação não se estabelece diante dos ensinamentos impostos pela escola ou pela família, mas é uma construção natural e necessária para o desenvolvimento infantil.

O Ministério da Educação, por sua vez, entende por educação algo além da construção natural, conferindo à escola papel fundamental na educação. Para o órgão, as relações feitas dentro da escola contribuem com o processo educativo e são importantes à aprendizagem, devendo dar-se no processo de “organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 16-17).

Piaget explica que a condição formadora da escola está atrelada ao direito à educação, que deve garantir a aprendizagem, desenvolver as funções mentais do indivíduo, propiciar o exercício das funções dos valores morais e permitir sua adaptação social (PIAGET, 1973).

A condição da prática pedagógica proposta por Piaget é de que é essencial a adaptação dos conteúdos a serem ensinados em uma linguagem que seja compreensível aos educandos, dando a entender que a aprendizagem seria mais eficiente se o conteúdo não fosse imposto por uma linguagem já pronta e abstrata. (SUPRA CIT.).

No Brasil, o princípio educacional começou através de oligarcas liberais que viam a educação como a “alavanca do progresso” (FREIRE, 1967, p. 21). Séculos depois, observa-se que o artigo 205 da Carta Magna do País segue a mesma linha de raciocínio de Piaget, ao entender que a educação deve estimular o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, com a colaboração e o incentivo da sociedade.

Visando as diferentes necessidades dos estados do Brasil, foi criado o Plano Municipal de Educação (PME), composto por planos subnacionais formulados por equipes técnicas e com participação social para melhorar a qualidade da educação no país. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Em paralelo ao debate legislativo e as políticas executadas, pesquisadores têm buscado rotas alternativas para que o conteúdo se torne mais dinâmico e adaptado às novas linguagens, o que inclui o consumo crítico de produções veiculadas por meios de comunicação de massa, mais especificamente a televisão. Ao pensar em abordagens que unissem as duas diretrizes, a comunicação e a educação, surgiu a

O desafio é conhecer as novas linguagens comunicacionais, os novos aparatos tecnológicos, que ampliam as possibilidades de comunicação do homem, modificam a produção e o consumo de produtos simbólicos, nos impele a pensar a educação e a escola como espaço político de reflexão sobre essas linguagens e a criar novas formas de mediação entre o sujeito e as mídias. (LINHARES, 2007, p. 25).

A proposta foi tão bem aceita por alunos e instituições de ensino que o próprio Plano Municipal de Ensino (PME) aderiu à ideia como fonte alternativa de ensino.

Dentro das diretrizes da Educomunicação do PME de 2012-2014, por exemplo, um de seus objetivos era designar “parcerias com grupos de pesquisa e programas de pós-graduação que tenham linhas de pesquisa ligadas à mídia educação para elaborar cursos e materiais pedagógicos específicos” (Op. cit., p.180).

Podem ser considerados como materiais pedagógicos as tecnologias de informação e a comunicação, que desde a década de 90 já assumiam papel de destaque como auxílio à educação na sociedade.

No processo escolar, a Lei das Diretrizes e Bases nº 9.394/96 garante e sugere o uso das tecnologias de comunicação e sua linguagem a fim de assegurar uma inclusão no mundo midiático, sendo papel inegável da escola. Para tanto, faz-se necessário entender como é o dia a dia do desenvolvimento na escola e como é o processo de comunicação exercido, o que resultaria na compreensão do espaço escolar.

É de extrema relevância mencionar que a escola contribui para os primeiros passos no caminho da educação, especialmente a infantil. É também através do ambiente escolar que as crianças são estimuladas a se comunicar e aprendem a exercer seu papel de comunicador na sociedade.

Sendo o Brasil um país de ampla desigualdade social e com problemas complexos, como o de saúde, a abordagem sobre o conteúdo de saúde para criança mostra-se ainda mais importante quando se considera que, no que diz respeito à educação, os alunos devem ser estimulados a exercer “seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1967, p.108) dentro do âmbito escolar, contrariando a perspectiva de que o professor distribui a informação e o aluno simplesmente a compreende, sem que haja diálogo entre educador e aluno e sem que a criança tenha uma experiência concreta e reflexiva sobre aquilo que lhe é ensinado em sala de aula.

Isto indica a necessidade de ir além dos parâmetros curriculares impostos às escolas e incluir a realidade infantil dentro das salas de aula, como temas que aproximem a saúde do dia a dia ao âmbito escolar. O rádio, um dos veículos mais consumidos pelos brasileiros e, portanto, presente na vida de milhares de brasileiros, pode auxiliar nesse sentido.

3 | RÁDIO

O rádio foi o primeiro suporte de comunicação a fazer uma conexão individual com as pessoas, por meio do que cada ouvinte era cercado por uma informação que era passada, ao mesmo tempo, para milhões de pessoas (CALABRE, 2002).

No início, o principal objetivo da rádio brasileiro era transmitir cultura e educação através de professores estrangeiros que ministravam cursos e palestras e da veiculação de músicas eruditas.

As características que fizeram com que esse meio se tornasse fundamental para a educação do país é de que “a oralidade radiofônica amplia o acesso potencial a todos os indivíduos, independentemente do nível de alfabetização e educação” (SOUZA, 1996, p. 50).

Próximo de 1930 passou-se a perceber que programas voltados à educação não eram o gênero preferido da população, assim, não favorecia o lucro desejado para suas emissoras. O modelo de rádio de preferência da sociedade era, definitivamente, o de entretenimento, motivando emissoras com programação inteiramente voltada à educação a se adaptarem, reservando parte de sua programação a conteúdos mais populares.

Fora da mídia de massa, somente em 1933 foi plenamente estabelecido que as escolas devessem ter aparelhos de rádio, que irradiavam programas organizados pelo Departamento de Educação, conteúdos informativos, o Hino Nacional, comunicados oficiais, conferências, palestras e boletins meteorológicos (ANDRELO, 2012).

No período entre 1937 e 1943, esteve em funcionamento o Serviço de Radiodifusão Educativa, que foi dirigido por Edgar Roquette-Pinto, com iniciativa do presidente da época, Getúlio Vargas.

Nessa mesma época, período em que o rádio era caracterizado pelo dualismo e patriotismo, na Rádio MEC, eram transmitidos, além de cursos e lições, o programete Quarto de Hora, que era voltado ao público infantil (ANDRELO, op. cit., p. 143).

As outras fases da história do rádio no Brasil repercutiram o aprendizado conquistado pelas pequenas emissoras. Com o passar dos anos, os gêneros radiofônicos foram se expandindo e dentre eles surgiu o gênero jornalístico, cujas variáveis são importantes para o entendimento de suas classes, são elas: nota, notícia, boletim, reportagem, entrevista, comentário, editorial, crônica, radiojornal, documentário jornalístico, mesa-redonda, programa policial, programa esportivo e divulgação técnico-científica (BARBOSA FILHO, 2009).

Redigir um texto para rádio necessita de algumas atenções diferentes das aplicadas em outros meios de comunicação. São características do discurso radiojornalístico: clareza; tempo verbal no presente; lead; locução marcada por um ritmo; impacto e procedência. E o rádio, por sua vez, pode ser dividido em nos segmentos on-line, comercial, educativa, pública, estatal, comunitária, livre e pirata.

A rádio on-line é o segmento mais contemporâneo da mídia radiofônica. Surgiu

em 1995, já na quarta fase do rádio no Brasil, a de Redes Via Satélite (FERRARETTO, 2001), que se estende até os dias de hoje e que resultou na incorporação de novas tecnologias ao rádio. Dentre elas encontra-se a *webrádio*, emissora que existe somente na *web* e adota a linguagem radiofônica, criada com intuito de baratear os custos, transmitir as informações em tempo real e ter maior alcance com menos interferência.

Este é o caso da Webrádio USC, emissora radiofônica on-line em que os programas de rádio sobre saúde voltados ao público infantil, objeto deste artigo, foram veiculados. Esta também se caracteriza como uma emissora de finalidade educativa, uma vez que veicula assuntos educativos e culturais sem quaisquer vínculos comerciais ou fins lucrativos, mas que fomentem a ampliação de repertório de sua audiência. Uma das formas de fazê-lo com foco em comunicação em saúde é por meio de produção jornalística, aplicando-se como técnica jornalística principal a entrevista.

4 | COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

A comunicação, basicamente, é um processo de transmissão de informações entre um emissor e um receptor. Esse processo visa a compreensão de mensagens enviadas ou recebidas e “exerce influência no comportamento das pessoas nele envolvidas, a curto, médio e longo prazo” (MOREIRA; NÓBREGA; SILVA, 2003).

Segundo Pio Ricci Bitti e Bruna Zani (1997), a comunicação é um processo de transmissão e circulação de informações que seja parcial ou totalmente desconhecida pelo receptor no momento prévio.

O principal objetivo do processo comunicacional é exercer a democracia. É através dela que a sociedade passou a ter direito à informação e a ter um senso crítico mais apurado. A comunicação, na sua forma persuasiva, tem poder de transformar convicções, atitudes e opiniões (BITTI; ZANI, 1997, p. 237).

Para Araújo e Cardoso (2007), a comunicação interfere diretamente na transformação da realidade vivida em comunidade e na emancipação da construção de novas propostas benéficas à sociedade.

Com conceitos similares ao da comunicação, a promoção da saúde tem como principal objetivo facilitar o acesso à informação através da qualidade de vida e, assim, melhorar a qualidade de vida da sociedade.

Os primórdios das tentativas de ligar a comunicação com a saúde foram através de médicos e cientistas que, a partir da descoberta científica, identificaram a necessidade da discussão e imposição de discursos a respeito de temas relacionados a saúde e doença.

A importância da promoção da saúde através dos meios de comunicação só foi percebida quando as atenções se voltaram para os estudos de Lippmann, em 1922, momento em que o escritor e jornalista sustentou haver relação entre os conteúdos que eram veiculados ao que se passava na cabeça da sociedade, ou seja, os meios de comunicação pautavam as conversas e os pensamentos dos indivíduos. (LIPPMANN,

1922).

De lá pra cá permanece como desafio da saúde brasileira superar a dificuldade na comunicação entre os profissionais de saúde e seus pacientes, principalmente quando se trata do público infantil. O método como o paciente é abordado é de extrema relevância para que haja compreensão e liberdade entre as partes, por isso a importância da interligação da comunicação na saúde. Ademais, os mitos criados na sociedade, sejam por notícias falsas ou boatos, são ruídos e podem impedir que o paciente siga as orientações médicas.

Nesse contexto, justifica-se o papel do profissional de jornalismo em transmitir conteúdos relacionados à saúde, tarefa essa proveniente da própria caracterização do que é ser jornalista. Alberto Dines diz que “(...) o jornalista se relaciona com o leitor como psicanalista e paciente, um marido com sua mulher, um pai com seu filho [...] Jornalista é intermediário da sociedade” (1996, p.118). É seu dever disseminar e produzir conteúdos de interesse público, o que inclui questões relacionadas à saúde.

A inquietação própria do profissional acerca dos temas que o circundam devem motivá-lo a indagar e questionar especialistas, sensibilizando o público sobre o assunto pautado por meio da transmissão de mensagens credíveis e elaborados de acordo com o meio de comunicação utilizado como suporte. Em síntese, promover a saúde por meio do jornalismo deve envolver contratos do jornalista com a informação, o meio e o público (BAHIA, 2009, p. 46).

5 | DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O público de seis a dez anos, faixa etária alvo deste trabalho, já possui seus esquemas mentais lógicos, ou seja, já detém capacidade de resolver problemas concretos do pensamento lógico, razão pelo que já cria opiniões sobre o mundo externo e assimila a mensagem que lhe foi transmitida através dos conhecimentos anteriores (FERREIRA, 2014). Nesse sentido, a criança em desenvolvimento vê nas práticas sociais um fator determinante de sua atividade mental.

Todos esses fatores ambientais são decisivos para o desenvolvimento socio-histórico da consciência. Novos motivos para a ação aparecem só na forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim são criados novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar informação e novos sistemas de refletir a realidade. (LURIA, 1990, p. 23).

O início da vida comunicacional da criança se dá através de produtos históricos do trabalho social, desenvolvendo relações com objetos através de adultos. A partir da percepção e observação das relações adultas, a criança passa a assimilar a linguagem e utilizá-la para analisar, generalizar e codificar suas experiências (LURIA, 1990).

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos; imagina

novas formas de relação criança-adulto, reavalia o comportamento dos outros e depois o seu, desenvolve novas respostas emocionais e categorias efetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado à incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana (LURIA, 1990).

O pensamento conceitual infantil depende, também, de operações teóricas transmitidas em sala de aula, porém, é necessário que se faça uma assimilação com operações práticas. O professor, ao estabelecer uma linha educacional sobre a matéria a ser transmitida, pode ficar preso a conteúdos científicos e não cotidianos, o que se configura um obstáculo à comunicação. “[...] o pensamento visual para o conceitual não apenas afeta o papel assumido pelas palavras no processo de codificação, mas muda também a própria natureza das palavras: o significado de que elas estão impregnadas” (LURIA, 1990, p.70).

Nessa perspectiva, considerando as características do rádio e o papel da comunicação em saúde e do profissional de jornalismo, a criação de um programa radiofônico infantil relacionado aos conteúdos desenvolvidos na escola pode permitir que as crianças, além de desenvolverem a imaginação, associem os conteúdos jornalísticos à ampliação da visão de mundo, possibilitando, ainda, despertar maior interesse pelo meio de comunicação rádio e ao assunto abordado, além de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Duarte (1999), o conhecimento que o educador possui através da convivência direta com o aluno não é o suficiente para conhecê-lo em sua forma epistemológica. Por isso há uma necessidade que estudá-los previamente para conhecer seu processo de desenvolvimento.

É importante a exposição de que a educação escolar tem papel de mediar o contato entre a vida cotidiana e não-cotidiana. A vida cotidiana é caracterizada por objetivações genéricas que são construídas através de objetos, costumes e linguagens enquanto a não-cotidiana é baseada na atividade social como a ciência, a filosofia, a arte, a política e a moral (DUARTE, 1999).

Além disso, deve ser considerado que cada idade infantil define uma área da evolução psíquica e física da criança por isso é necessário estudar de forma aprofundada cada idade em específico para analisar seu crescimento e não negligenciar o fato de que as principais mudanças são percebidas a partir da transição entre a convivência na estrutura familiar para a estrutura escolar, o que se deve às diversas complicações e transformações vividas (ZAZZO, 1972).

Faz-se importante também que o pedagogo compreenda as necessidades dos alunos, que nesta faixa etária estão cientes de seus compromissos, paixões, alegrias e tristezas (SUPRA CIT.).

O desenvolvimento infantil, portanto, é um processo social e intelectual que

explica a fase de crescimento da criança, nesse caso, das que permeiam as idades entre seis e dez anos.

Conhecidas as características do desenvolvimento infantil, é possível tratar do desenvolvimento do produto radiofônico para o público dos seis aos dez anos, o que será abordado no capítulo seguinte.

6 | DESCRIÇÃO DO PRODUTO

O primeiro passo para a construção de um programa radiofônico é ter a capacidade de identificar quais aspectos metodológicos o perpassam, assim como a sua identidade. Segundo Ferraretto (2014, p. 39), existem quatro níveis estratégicos para gerar essa identificação: “(1) o do segmento, (2) o do formato, (3) o da programação e (4) o dos conteúdos em si”.

Neste sentido, o presente trabalho é segmentado ao público infantil entre seis e dez anos matriculado no ensino fundamental I e que tenha em sua matriz curricular a disciplina obrigatória de Ciências.

O trabalho também conta com conteúdo de duração variável entre 6 e 8 minutos, tempo indicado para que a criança consiga manter sua atenção ao produto de forma contínua.

O tipo de programa no qual o presente trabalho se encaixa é o noticiário informativo especializado que, segundo Ferraretto (2014, p. 73), é o conjunto de unidades informativas que se concentra “em uma área de cobertura determinada”, que neste caso é a de promoção da saúde.

A partir disso, foram definidos os assuntos para cada edição do programa tendo como referência sua presença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental I.

Em cada edição do programa houve um tema sequencial, partindo dos ensinamentos aprendidos no 1º ano na disciplina de ciência e terminando no 5º ano.

No primeiro programa, a pauta destinou-se à higiene infantil, a segunda abordou acidentes domésticos infantis, o terceiro relacionou-se à manutenção da saúde auditiva e visual, o quarto foi sobre a transmissão de micro-organismos (vírus e bactérias) e o último tratou da importância da alimentação correta de acordo com as necessidades individuais.

Barbeiro e Lima sugerem ao menos duas fontes para serem entrevistadas e agregar informações à reportagem. (BARBEIRO; LIMA, 2001). Por isso, cada programa contou com a participação de ao menos três fontes, devidamente identificadas no conteúdo em áudio.

Ainda sobre os autores, durante a pauta é necessário definir quais são os assuntos mais relevantes para aquele determinado público-alvo. No caso deste programa específico, foram pautados os temas relacionados à temática estudada sobre saúde durante o ensino fundamental I na disciplina de Ciências.

Decorrido o processo de construção da pauta, partiu-se para a segunda etapa de produção: as entrevistas e, posteriormente, a edição do material.

A estrutura do programa não, necessariamente, seguiu os padrões de *lead* jornalístico, em que as informações mais importantes devem ser apresentadas nas primeiras falas. O formato diferiu em cada uma das edições, de modo a ficar mais dinâmico e aguçar a curiosidade do público infantil.

Durante a produção do programa radiofônico voltado ao público infantil foi indispensável o uso da sonoplastia como aliada para atrair a atenção do ouvinte. A inclusão desse recurso, o som, característico do meio radiofônico, tem capacidade de criar imagens mentais no ouvinte e pontuar a mensagem (FERRARETTO, 2014).

Dentre os recursos de sonoplastia utilizados estão as sonoras, as trilhas, os efeitos sonoros e a vinheta. As sonoras compuseram as ilustrações obtidas através das entrevistas; as trilhas foram usadas como fundo musical, neste caso, como BG (*background*); os efeitos sonoros serviram de referência ao mundo real e a vinheta, que “constitui-se em uma frase musical, com ou sem texto, gravada com antecedência”, foi utilizada para identificar o programa e o locutor (FERRARETTO, 2014, p. 196).

Há uma diferenciação em cada edição do programa em relação às sonoras, trilhas e aos efeitos sonoros, tendo em vista que os assuntos abordados são distintos. Foi mantida a vinheta, que é parte da identificação sonora do programa, tendo sido utilizada em todas as edições.

Para que houvesse organização e identificação entre o locutor e a equipe de produção técnica foi usada a lauda, que, assim como a produção de teatro e cinema, serve como um guia de realização do produto final

O recurso foi executado através de um arquivo com uma coluna, nos quais foram identificados o volume da trilha, o texto disposto em blocos, inserções de sonoras com a indicação de deixa inicial e final bem como sua duração.

A gravação do programa foi feita toda por uma locutora feminina, que é a autora do presente trabalho, através de uma locução que criasse aproximação entre a jornalista e as crianças ouvintes, exceto durante a vinheta do quadro “Você Sabia”, que contou com a participação de outro aluno de Jornalismo, para criar identificação com os ouvintes do sexo masculino.

Todo o processo de gravação e edição das cinco edições do programa foi realizado no Laboratório de Rádio da Universidade do Sagrado Coração com auxílio técnico de profissional do ambiente didático.

O programa, intitulado como “Clube da Saúde”, resultou em cinco edições nas quais foram usadas fontes diferentes, sendo a maioria especialistas da área relacionada com o tema da edição; a ordem dos quadros foi disposta em diferentes tempos; e os recursos plásticos, distintos e temáticos de acordo com cada assunto abordado.

Em todas as edições as fontes foram identificadas com nome e sobrenome e qualificação, exceto as mães, identificadas como mães das crianças fontes do produto. Apenas no segundo programa, a criança não possui seu sobrenome divulgado a

pedido da mãe.

Todas as edições do programa contaram com o quadro chamado “Você Sabia”, destinado a fazer perguntas de curiosidades para os ouvintes. Além desse, outro recurso envolveu a veiculação de pergunta relacionada ao assunto abordado, caracterizado por um som de relógio com um despertador para indicar o fim do tempo que o ouvinte dispunha para responder a questão formulada.

O saldo de cinco programas produzidos, disponíveis gratuitamente para *download* no site https://soundcloud.com/diana_diniz7/sets/clube-da-saude, permite estabelecer parâmetros de produção radiofônica para o público infantil de seis a dez anos que reforçam a importância do rádio e do jornalismo como mediadores de informações de interesse público e de transformação social.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de programas relacionados à promoção da saúde dentro do âmbito escolar a partir dos assuntos estudados na disciplina de ciências para incentivar a reflexão sobre os hábitos diários em relação a saúde deve considerar a necessidade da aproximação do rádio com o público infantil de seis a dez anos, o que passa, necessariamente, pela adaptação da linguagem radiofônica às características do desenvolvimento psicológico e social da criança dessa faixa etária. Ao fazê-lo, permite-se a aproximação com o público-alvo, estimulando-o a criar imagens mentais sobre o assunto tratado. Já relacionar o conteúdo abordado aos hábitos do dia a dia favorece a aproximação do ouvinte infantil aos temas de promoção da saúde.

A aproximação com o público infantil também deve ser suscitada através de participações de crianças como fontes entrevistadas e pelo uso de recursos radiofônicos como os efeitos sonoros e as trilhas sonoras de *background*. Instigar o interesse por meio de chamadas, ao final de cada edição, sobre o assunto a ser abordado no programa da sequência, é uma estratégia complementar para incentivar a audiência para os programas seguintes.

Reforça-se que tais recursos somente se mostram empáticos quando se respeita a etapa de desenvolvimento e capacidade de compreensão em que a criança se encontra, corroborando os estudos de Freire e Piaget.

Nesse processo, cabe ao jornalista, como um servidor social, transmitir mensagens relevantes sobre promoção da saúde e auxiliar na educação e na transmissão de conhecimento. Nesse processo, o profissional deve levar em consideração sua capacidade de influenciar positivamente o receptor infantil, sensibilizando-o sobre o seu papel para a construção de uma sociedade que cuida da própria saúde.

REFERÊNCIAS

ANDRELO, Roseane. **O rádio a serviço da educação brasileira**: uma história de nove décadas. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2012.

ARAÚJO, Inesita Soares; CARDOSO, Janine Miranda. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9OvmAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=comunica%C3%A7%C3%A3o+e+sa%C3%BAde&ots=0x5r4aIUsh&sig=_lKysRiVbvCy_OI54pHTqQwSV04#v=onepage&q=comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20sa%C3%BAde&f=false>. Acesso em: 30 out. 2016.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. Volume 2. 5e. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2009.

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo. **Manual de Radiojornalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Nacional de Educação**: caderno de orientações. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

BITTI, Pio Ricci; ZANI, Bruna. **A comunicação como processo social**. Editora Estampa. Lisboa, 1997.

CALABRE, Lia. **A Era do Rádio**: Memória e história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPI, 2003. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S22.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CHÂTEAU, Jean. Que é uma criança? In: DEBESSE, Maurice (Org.). **Psicologia da criança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. p. 19-29.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: BARBOSA FILHO, André; PIOVESAN, Angelo; BENETON, Rosana (org.). **Rádio**: sintonia do futuro. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 223-256.

DINES, Alberto. **O papel do jornal e a profissão do jornalista**. Sammus Editorial, 1996.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio**: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2014.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

FERREIRA, Tamira Cristine de Souza. **As crianças e o rádio**: um estudo de audiência infantil envolvendo crianças moradoras de Bauru. 142f. Trabalho de conclusão de Curso.(Graduação em Jornalismo) Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

HAUSMAN, Carl et al. **Rádio**: produção, programação e performance. Tradução de Marleine Cohen. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JUNG, Milton. **Jornalismo de rádio**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3M9nAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=r%C3%A1dio&ots=K-c16aCwgE&sig=xMxln-otQt7cSfGzPpB9CkWFik0#v=onepage&q=r%C3%A1dio&f=false>>.

Acesso em 1 nov. 2016.

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion**. New York: Editora Harcourt Brace, 1922. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=YhXLOVc6BsoC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbps_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 fev, 2018.

LINHARES, Ronaldo Nunes. **Gestão em comunicação e educação: o audiovisual no espaço escolar**. Maceió: EDFAL, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1990.

MIALHE, Fábio Luiz; PELICIONE, Maria Cecília Focesi. **Educação e Promoção da Saúde: teoria e prática**. Santos Editora, 2012.

MICHAUD, E. A evolução do pensamento do escolar. In. DEBESSE, Maurice (Org.). **Psicologia da criança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. p. 68-85.

MOREIRA, Maria de Fátima; NÓBREGA, Maria Miriam Lima; SILVA, Maria Iracema Tabosa. Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), v. 56, n.2, p. 184-188, mar/abr. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v56n2/a15v56n2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência na mídia como tema da área da saúde pública. **Centro-Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli**. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csc/v9n1/19837.pdf>>. Acesso em 15 nov. de 2016.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e promoção da saúde: teoria e prática**. Editora Santos. São Paulo, 2012.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: UNESCO, 1973.

PINHEIRO, Andréa; LIMA, Nonato. **Criança e adolescente no rádio: múltiplas vozes tecendo cidadania**. Trabalho apresentado ao NP 06 - Rádio e Mídia Sonora, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa Intercom, no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

PINHEIRO, Andréa; LIMA, Nonato. **Rádio e desenvolvimento infantil: análise de estratégias de comunicação e educação para a cidadania**. Texto apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PIOVESAN, Angelo. Rádio e educação: uma integração prazerosa. In. BARBOSA FILHO, André; PIOVESAN, Angelo; BENETON, Rosana (org.). **Rádio: sintonia do futuro**. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 35-50.

PRADO, Magaly. **Produção de rádio: um manual prático**. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**.

SOUZA, Jesus Barbosa. **Meios de comunicação de massa: jornal, televisão, rádio**. São Paulo: Scipione, 1996.

ZAZZO, René. A evolução da criança de dois a seis anos. In. DEBESSE, Maurice (Org.). **Psicologia da criança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. p. 44-56.

SOCIEDADE CIVIL ATIVA NA MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES DO MERCADO PUBLICITÁRIO COM O PÚBLICO INFANTIL

Marcos José Zablonsky

Natally Navarro Encinas Ferreira

Aluna de Relações Públicas,

Pontifícia Universidade Católica do Paraná -

Escola de Comunicação e Artes

Curitiba - Paraná

RESUMO: A publicidade direcionada ao público infantil tem atrativos na sedução do consumo, poder de persuasão e obtenção de reconhecimento, não diferenciando o que realmente é a publicidade, conteúdo e o produto. A linguagem utilizada ao público infantil é muito específica e busca relacionar diretamente a emoção e fantasia. Nesta pesquisa analisamos criticamente a adequabilidade, a precisão e a completude da publicidade infantil à realidade brasileira, visão teórica a respeito da aplicação das normas do Conselho de Regulamentação Publicitária no que tange a publicidade infantil e a força dos agentes e ativistas no controle dos excessos praticados pelo mercado. Os objetivos propostos deste estudo visam recuperar uma parte do cenário da publicidade voltada ao público infantil na década de 80 a evolução da publicidade no século XXI e identificar os controles legais da publicidade no Brasil em que o público-alvo são as crianças e as intervenções legais no controle dessas publicidades. Com isso serão estudadas as maneiras em que a

propaganda voltada ao público infantil se revela nas diferentes épocas propostas, a forma que a comunicação foi realizada com resgate e mapeamento de inserções publicitárias dos anos 80 e comparar as mesmas com as do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade Infantil, Ativismo Social, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos dois séculos, os sociólogos e outros pensadores sociais vem estudando a natureza da mudança social. Para eles três fatores principais têm influenciado consistentemente os padrões da mudança social: os fatores culturais, o ambiente físico e a organização política. Uma influência cultural importante que afeta o caráter e o ritmo da mudança reside na natureza dos sistemas de comunicação. Com o surgimento dos meios de comunicação de massas e da internet, a comunicação se tornou mais ágil e a distância deixou de ser um empecilho. Isso gerou um sentido de sociedade global e uma sociedade em rede mais efetiva, o que constituiu um aspecto fundamental da globalização. O ambiente físico exerce influência no desenvolvimento da organização social e do indivíduo e dependendo da região que moram tendem a organizar a

sua vida de acordo com as condições meteorológicas, cultural e físicas das regiões. Dependendo das regiões e do clima tendem a seguir padrões de vida social diferentes daqueles que moram em áreas urbanas ou densamente povoadas. A organização política na sociedade moderna afeta fortemente o rumo que uma sociedade toma e a socialização é o processo que permite que um bebê indefeso se torne, progressivamente, uma pessoa com consciência de si e conhecedora do mundo que a rodeia, treinada no seio da cultura que nasceu. No decurso da socialização, especialmente nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem os costumes dos mais velhos, perpetuando assim os valores, normas e práticas sociais.

Nesta pesquisa analisamos criticamente a adequabilidade, a precisão e a completude da publicidade infantil à realidade brasileira, visão teórica a respeito da aplicação das normas do Conselho de Regulamentação Publicitária no que tange a publicidade infantil e a força dos agentes e ativistas no controle dos excessos praticados pelo mercado. A publicidade direcionada ao público infantil tem atrativos na sedução do consumo, poder de persuasão e obtenção de reconhecimento, não diferenciando o que realmente é a publicidade, conteúdo e o produto. A linguagem utilizada ao público infantil é muito específica e busca relacionar diretamente a emoção e fantasia.

Os objetivos propostos deste estudo visam recuperar uma parte do cenário da publicidade voltada ao público infantil na década de 80 a evolução da publicidade no século XXI e identificar os controles legais da publicidade no Brasil em que o público-alvo são as crianças e as intervenções legais no controle dessas publicidades. Com isso serão estudadas as maneiras em que a propaganda voltada ao público infantil se revela nas diferentes épocas propostas, a forma que a comunicação foi realizada com resgate e mapeamento de inserções publicitárias dos anos 80 e comparar as mesmas com as do século XXI.

O desenvolvimento de novos movimentos sociais é também um reflexo de alguns dos riscos em mudança próprios das sociedades atuais. As condições são propícias aos movimentos sociais, pois as instituições políticas tradicionais encontram dificuldades crescentes em enfrentar os desafios da socialização e do consumo, antes dos próprios movimentos. O mercado e o capitalismo promovem a revisão constante dos meios tecnológicos de produção, um processo em que a ciência é utilizada de modo crescente. O mundo do consumo de bens e serviços vem se acentuando e tornando-se centro da vida das pessoas. A taxa de inovação tecnológica promovida pela indústria é muito superior à de qualquer outro tipo de ordem econômica anterior e o desenvolvimento científico e tecnológico ajudou a criar as formas de comunicação como o rádio, cinema, tv e a internet.

Nos últimos anos estas formas eletrônicas de comunicação produziram mudanças na esfera política. O rádio, o cinema, a televisão e as mídias sociais por meio da internet acabaram por influenciar o modo como concebemos o mundo que nos rodeia e como nos sentimos em relação a ele. “Não há instância de nossa sociedade, hoje, que não tenha uma relação profunda com a mídia, onde a mídia não interfira de maneira

específica. A mídia é o coração da sociedade de informação, sob cuja égide vivemos” (Guareschi, Biz, 2005, p. 38).

Considerando o contexto apresentado, a pesquisa se justifica por sua atualidade e relevância em termos da publicidade dirigida ao público infantil, pois é possível identificar atualmente uma tendência na linguagem publicitária: a aproximação cada vez mais significativa do cotidiano, de modo a fazer com que o receptor da mensagem se familiarize com ela. Ao fazer essa associação, é sempre possível – e muitas vezes desejado – que o público infantil não perceba que está diante de uma abordagem publicitária. A questão acerca da infância é ampla, e a publicidade dirigida ao público infantil é a faceta mais evidente de um universo muito maior: a sociedade do consumo.

CENÁRIO DO MERCADO E CONTEXTO INFANTO-JUVENIL NO BRASIL

No Brasil, as crianças e adolescentes até 14 anos correspondem a cerca de 24% da população, aproximadamente 5% menos do que a uma década atrás (IBGE, 2010). Apesar do declínio na natalidade, o foco no segmento infantil por parte das indústrias não deixa de crescer. O faturamento da indústria de brinquedos em 2017, por exemplo, tomando como base o preço do varejo, foi de R\$ 10,5 bilhões, representando um crescimento de 8,5% em relação a 2016. (ABRINQ, 2018). Já o mercado de higiene e cosméticos para crianças movimentou 945 milhões de dólares em 2009, sendo o Brasil o segundo maior consumidor mundial, representando cerca de 14% do total do mercado mundial de produtos de higiene e cosméticos para crianças e terceiro maior consumidor geral com 9,7% de participação (ABIHPEC, 2014). O segmento de moda infantil, por sua vez, gera US\$ 4,5 bilhões em negócios ao ano. Além disso, 38% dos pais reconhecem que os filhos escolhem as próprias roupas e acessórios. (ABIT, 2012). Todo esse crescimento de vendas, entretanto, vem acompanhado de críticas ao ambiente de culto ao consumo em que as crianças estão inseridas e passa a ser uma preocupação das famílias e dos agentes sociais.

Para Guareschi e Biz (2005), a aceleração incomparável do fluxo de informação, da transmissão de formas simbólicas e de conteúdos cognitivos e emocionais, está entre as importantes transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX. Lidar com o impacto deste fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é hoje uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos. Thompson, (2003) vem de encontro ao destacar que a própria política perdeu seu locus histórico, o espaço público das ruas e praças, onde os cidadãos se reuniam para discutir suas ideias. Hoje ela se dá quase integralmente através da mídia, o que confere aos órgãos de comunicação um considerável poder de convencimento. Bourdieu (1980^a, p. 71) reforça que:

a ideia de que as coisas se organizam muito cedo e que a primeira infância pode ser o momento decisivo da incorporação da estrutura social no interior dos indivíduos, antes mesmo do manejo da linguagem, antes mesmo do pensamento racional e

controlado.

A inculcação das disposições em matéria de gosto, inerentes ao *habitus* de cada condição de existência, acontece através de duas instituições principais: a família e a escola (BOURDIEU, 2008). Na família ocorre a habituação e a familiarização precoces, a partir das aprendizagens sem intenção, com as preferências consideradas aceitáveis. Esse contato gera “[...] uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos *habitus*, aos gostos e aversões, às simpatias e antipatias, às fantasias e fobias – tudo isso, mais do que opiniões declaradas, serve de fundamento, no inconsciente, à unidade de uma classe” (BOURDIEU, 2008, p. 75). Já Vygotsky (1985, p. 67) introduz uma dimensão sociogênica onde ele apresenta o exemplo da linguagem que pode ser generalizado: “as crianças chegam à escola sabendo falar a própria língua e, no entanto, aprendem a gramática”.

Um dos principais efeitos da escola seria a passagem da prática para uma metaprática. É o *habitus* que, de alguma forma, constituiu a situação e é a situação que constituiu o *habitus*. Trata-se de uma relação extremamente complexa: de acordo com o meu *habitus*, verei, ou não, certas coisas na mesma situação. E vendo, ou não, essa coisa, serei incentivado por meu *habitus* a fazer, ou não, certas coisas” (Bourdieu, 2012, p. 62).

Durkheim se debruçou sobre a questão fundamental de como as sociedades podem se manter e se reproduzir? Nas suas pesquisas e estudos foi mostrando que, para que as sociedades possam continuar a existir, mantendo a tranquilidade e a paz, é preciso que se dê muita atenção à maneira como os novos membros são introduzidos no seio dessas sociedades.

É necessária a criação de processos e práticas que façam com que as crianças, filhos e filhas das famílias que formam a sociedade, possam ser preparadas e treinadas para que passem a fazer parte dela sem problemas e conflitos (Guareschi, Biz, 2005, p. 16).

O acesso à informação, extremamente importante nos nossos dias, depende da relação do indivíduo com os veículos de comunicação. Como o objeto de estudo desta pesquisa é a publicidade infantil e sua narrativa no veículo TV a percepção de Bourdieu em relação a televisão vai de encontro com a abordagem do estudo:

E, insensivelmente, a televisão que se pretende um instrumento de registro torna-se um instrumento de criação da realidade. Caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito/prescrito pela televisão. A televisão se torna o árbitro do acesso à existência social e política. (Bourdieu, 1997, p. 29)

A mídia nos constrói, constrói nossa subjetividade. Somos o resultado de milhões de relações que estabelecemos no decorrer da nossa existência.

A criança que lê vai criando e imaginando em sua mente do texto: ela cria a figura da Chapeuzinho Vermelho, do lobo, do lenhador, do caçador; já a criança que vê TV recebe todos esses personagens prontos: determinada imagem, tal tamanho, cor, som, movimento. (Guareschi, Biz, 2005, p. 45).

Ainda para os autores, a criança não precisa se preocupar com nada e refletir sobre a situação, apenas em “ver”. Em muitos países as recomendações, aos responsáveis pelas políticas públicas, pelos pesquisadores da problemática no que diz respeito a programação para as crianças na televisão e a publicidade infantil são, fundamentalmente, que quanto menos televisão uma criança assistir e isso incluiu as inserções publicitárias, melhor, pois não há estudo suficiente para determinar a influência que tais meios poderão exercer na formação da subjetividade dos seres humanos (GUARESCHI, BIZ, 2005).

Entretanto, Hodge e Tripp (1986) sublinham que as respostas das crianças à televisão implicam uma interpretação, ou “leitura”, daquilo a que assistem e não um mero registro do conteúdo dos programas. As incertezas associadas a processos de globalização e o gênero de mudanças sociais estão conduzindo a novas construções sociais da infância. Prout (2004, p. 7 apud Giddens, 2013, p. 331) sugere que “estas novas representações constroem as crianças como mais ativas, conhecedoras e socialmente participativas do que era permitido em situações anteriores. Elas são mais difíceis de lidar, menos conformistas e, portanto, mais problemáticas e preocupantes”. Aparentemente, as relações entre adultos e crianças encontram-se num período de mudança e de grande perturbação.

Outros observadores sugerem que as crianças crescem hoje tão rapidamente que a anterior e que o limite entre adultos e crianças está diminuindo rapidamente, levando ao “desaparecimento” da infância nas sociedades desenvolvidas (Postman, 1995; Buckingham, 2000 apud Giddens, 2013, p. 331). Estes salientam que as próprias crianças mais novas assistem aos mesmos programas de televisão que os adultos, familiarizando-se assim muito mais e mais precocemente com o mundo dos adultos do que as gerações que as antecederam. Para os autores as crianças estão se tornando consumidores numa idade mais jovem, e consumindo produtos para adultos, como programas para adultos e publicidade. Giddens (2013, p.331) alerta que “tudo isso poderá significar que o período de infância protegido que caracterizou os países desenvolvidos durante grande parte do século XX pode estar sofrendo uma erosão nos dias de hoje”.

Para Buoro (1998, p. 35) existe “uma pressão realizada sobre a criança pela sedução de viver nessa sociedade de consumo, submetida a normas e modelos oriundos de estereótipos que acabam por dificultar a construção de um olhar mais crítico e significativo”. A autora afirma também que, para a criança de 6 ou 7 anos, a forma é uma coisa concreta, pois na infância costuma-se apenas confirmar e não contestar/duvidar. Um grande problema quando se fala em publicidade dirigida à infância é o estreitamento entre a programação infantil e os informes publicitários. Mesmo

que as propagandas tenham como público as crianças que assistem determinada programação, há um uso excessivo de merchandising, dificultando aos pequenos a diferenciação entre o que é e o que não é comercial. Já se sabe inclusive que crianças com idade pré-escolar ainda não são capazes de fazer qualquer distinção entre o que são programas infantis e o que são propagandas dirigidas a esse público (BRETON, 1999, p. 72). O que não fica claro também para as crianças é o entendimento de que um mesmo discurso pode ter significados diferentes, dependendo de quem o estiver proferindo. Ou seja, se os anúncios mantêm o mesmo perfil de discurso dos pais, a criança ainda possui uma ingenuidade tão característica, a ponto de não distinguir que “o fato de o anunciante apresentar o mesmo discurso que uma pessoa em quem se confia não é suficiente para atribuir-lhe confiança também” (ARAÚJO, 2009, p. 45). Mesmo adultos muitas vezes apresentam essa dificuldade. Outro questionamento está no fato de que as imagens transmitidas pela telinha não buscam agregar conteúdo sobre uma visão que a criança já possua de algo, antes “pretendem substituir (e com vantagem) essa mesma visão. São próteses extensoras da imaginação humana” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 145).

Desse modo, a visão de mundo e o ponto de vista já chegam prontos às mãos infantis, e a criança ainda é incapaz de modificar sua realidade, apenas a si própria. Outro grupo importante a ser considerado é dos adolescentes. A ideia de adolescente que nos é hoje tão familiar, também não existia até há pouco tempo. As mudanças biológicas envolvidas na puberdade (momento em que a pessoa se torna capaz de ter uma atividade sexual adulta e de se reproduzir) são universais. No entanto, em muitas culturas elas não geram os níveis de perturbação e incertezas que muitas vezes se verifica entre os jovens das sociedades modernas, em culturas que fomentam uma classificação etária, com cerimônia distinta que assinalam a transição para a idade adulta, o processo de desenvolvimento psico-sexual aparenta ser geralmente mais fácil de negociar. Nessas sociedades, os adolescentes têm menos a desprender, pois o ritmo da mudança é menor. Há uma altura em que é exigido às crianças das sociedades ocidentais que deixem de ser crianças, que ponham os brinquedos de lado e rompam com hábitos infantis. Nas culturas tradicionais, onde as crianças já trabalham com os adultos, este processo de desaprendizagem é normalmente muito menos acentuado (GIDDENS, 2013).

REGULAÇÃO E ATIVISMO NA PUBLICIDADE INFANTIL

Para controlar e regulamentar essas práticas dos meios de comunicação e das atividades do jornalismo e da publicidade, políticas públicas e leis foram criadas para reduzir o impacto e os efeitos da publicidade e das narrativas jornalísticas, particularmente, junto às crianças e grupos sociais em situações de vulnerabilidade. O ambiente regulador consiste em leis e regulamentos que os governos federal, estadual e municipal desenvolvem a fim de exercer controle sobre as práticas empresariais e

de mercado com apoio e suporte de entidades civis. As entidades reguladoras visam proteger o consumidor contra a manipulação e estratégias de comunicação e marketing adotada por empresas inescrupulosas e desinteressadas pelo bem comum. A questão da publicidade dirigida ao público infantil se encontra em discussão em várias partes interessadas da sociedade, todas com a intenção de avaliar os conteúdos, em busca de evitar que crianças e adolescentes sejam expostos a mensagens inadequadas. O Instituto Alana, por exemplo, é uma organização da sociedade civil que vem sendo responsável por boa parte das denúncias de propagandas abusivas em relação à infância, além de incentivar pesquisas acadêmicas relacionadas ao assunto. A própria legislação, através da Constituição Federal, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, e instituições como o Conselho de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) também constituem papel importante na discussão acerca da regulamentação da publicidade infantil.

O Conar apresenta, nos princípios gerais do seu Código, uma seção somente dedicada a crianças e jovens, onde deixa claro que, os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança. (CÓDIGO BRASILEIRO DE AUTORREGULAMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA, art. 37). Há, nos 2 incisos desse mesmo artigo, uma série de recomendações acerca dos cuidados que os anúncios devem ter ao adentrar o universo infantil, como valorizar a segurança e as boas maneiras e abster-se de desmerecer valores sociais positivos, provocar qualquer tipo de discriminação, utilizar pressão psicológica ou violência, entre vários outros itens.

Com relação à temática específica do consumo, destaca-se a premissa de que os anúncios deverão privar-se também de “impor a noção de que o consumo do produto proporcione superioridade ou, na sua falta, a inferioridade” e “respeitar a dignidade, ingenuidade, credulidade, inexperiência e o sentimento de lealdade do público-alvo” (idem). A Seção III do Código de Defesa do Consumidor, intitulada “Da Publicidade”, também deixa claro que é proibido qualquer tipo de propaganda enganosa ou abusiva, sendo considerada como tal inclusive aquela que se aproveita da deficiência de julgamento de experiência da criança. Porém, partindo-se dos estudos contidos neste artigo a respeito da capacidade limitada da criança de entendimento das mensagens publicitárias – pois sua recepção é superficial, assim como seu repertório – questiona-se se não seria mais correta a proibição total de propagandas destinadas a este público, pois se entende que as mesmas se situam dentro da regulamentação dos órgãos de propaganda, mas contrárias à Lei que defende os Direitos do Consumidor. A questão da publicidade dirigida ao público infantil se encontra em discussão em várias partes interessadas da sociedade, todas com a intenção de avaliar os conteúdos, em busca de evitar que crianças e adolescentes sejam expostos a mensagens inadequadas.

METODOLOGIA

O CONAR, apesar de ser um órgão regulador e de seu código auxiliar no controle da publicidade infantil no Brasil, ainda sofre suspeição por ser um órgão regido pelo mercado e pela forma como a publicidade se apropria de teorias cognitivas e de aprendizado. A publicidade direcionada ao público infantil tem atrativos na sedução do consumo, poder de persuasão e obtenção de reconhecimento não diferenciando o que realmente é a publicidade, conteúdo e o produto. A linguagem utilizada ao público infantil é muito específica e busca relacionar diretamente a emoção e fantasia e se apropria dos processos de socialização e aprendizagem das crianças e adolescentes.

Com isso foram estudadas as maneiras em que a propaganda voltada ao público infantil se revela nas diferentes épocas propostas, a forma que a comunicação foi realizada com resgate e mapeamento de inserções publicitárias dos anos 80 e comparar as do século XXI.

Os resultados das propagandas selecionadas foram avaliados através da Análise de Conteúdo. (BAUER, 2002; BARDIN, 1998). Dessa forma, estabelecemos o *corpus* a partir da seleção das propagandas desenvolvidos a partir da leitura flutuante do *corpus* (BARDIN, 1998), do referencial teórico e dos objetivos de pesquisa.

As propagandas analisadas são de produtos que foram veiculados na década de 80/90 e os mesmos produtos, neste milênio, quando não, produtos similares, ou seja, que se enquadram na mesma categoria.

1- Chocolate Batom - Compre Batom (1992) -> NÃO! Batom (2014);

2- Sandália feminina infantil que acompanha acessório: Melissinha (1986) -> Sandália Monster Make (2015);

A metodologia usada para analisar o conteúdo comercial se baseia na pontuação do código CONAR, daquilo que é permissivo ou não numa publicidade voltada para este público. Além da utilização dos códigos visuais e semióticos dos elementos apresentados dimensionalmente na tela e sua influência característica na captação da atenção do público.

Cores - Há paletas de cores que referenciam a marca, além de códigos sociais que transmitem informações adicionais acerca do produto, ou da intenção do comercial em seu objetivo final e seu público alvo. Em geral, propagandas destinadas ao público infantil possuem uma paleta de cores vívidas para crianças mais velhas ou suaves para crianças menores. Ou paletas com cores quentes para alimentos. Cores frias para brinquedos para meninos e cores rosadas e variações para brinquedos para meninas. Por seu poder de impacto, por seu conteúdo emocional e por sua expressividade de fácil assimilação, a cor anda lado a lado com a Publicidade contribuindo fortemente para a transmissão da mensagem idealizada. (FREITAS, 2007). “Na cultura brasileira, a cor azul representa ou simboliza “meninos” e a cor rosa, “meninas”. Assim, os pais

de uma criança recém-nascida costumam comprar roupas e objetos de cor azul para os meninos e cor-de-rosa para as meninas. Em relação a brinquedos, os carrinhos são oferecidos para os meninos e as bonecas para as meninas. Quando uma empresa vai comercializar produtos para crianças deve considerar os padrões de conduta, hábitos e valores culturais” (Limeira, 2008, p. 166).

Angulação de câmera - a disposição da câmera e enquadramento pode dizer muito ao espectador sobre a intenção que quer transmitir sobre a mensagem. Essa técnica permite que o produtor possa demonstrar quem é o receptor, ou qual o nível do emissor da informação. Por exemplo, uma câmera com um ângulo superior, pode demonstrar que o receptor da mensagem é alguém mais velho ou de maior hierarquia. Ou o oposto também é verdadeiro. Uma câmera de ângulo inferior pode demonstrar que o emissor é superior ou tem um nível autoritário. Ângulos frontais podem demonstrar paridade com o emissor e o receptor. Ângulos cruzados com as costas podem indicar a visão da personagem principal, ou certas posições de câmeras são diretamente a visão do espectador é a personagem, seja ela uma criança, um pai ou um animal. “Os ângulos variam de acordo com a necessidade exigida pela cena, apontando que elementos devem aparecer nela e como devem. Mas sempre tendo como base o olhar do espectador. Por essas formas de comunicar, de linguagem, percebe-se a admirável transformação e a interpretação de realidade de que o cinema é capaz por meio de um fator de criação tão simples como os planos, que envolvem os enquadramentos, movimentos e ângulos. E o porquê de publicidades audiovisuais, criadas com base nessa e outras nomenclaturas da linguagem cinematográfica, fisgam os consumidores (Silva, 2003, p.12).

Linguagem - a linguagem de um comercial pode envolver além das informações citadas acima, existem a linguagem verbal e corporal. O modo como as personagens se portam em seu corpo em seus movimentos e sua linguagem se é formal ou informal. Se há gírias, se há respeito na referência entre pais e filhos, se há mudanças de tom de um locutor. “Quando se combinam os conjuntos de afirmação com o acompanhamento da linguagem corporal, volume da voz e ritmo, toca-se o coração e a mente do cliente, sendo esta a melhor maneira de se efetuar uma venda. ” (Ramos, 2006 p. 38)

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Diante da perspectiva crítica proposta, as ferramentas e os métodos, cada uma das 04 propagandas foram analisadas, comparadas e questionadas no estudo completo. A seguir, pontualmente cada uma das propagandas, suas características comunicativas e a confrontação ante a legislação.

Comercial: Compre Baton! | Empresa: W/Brasil | Produto: Chocolate Baton Ano: 1992. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sBWu7ibZDVg>>. Acesso em: 17 maio 2017.

A campanha “Compre Baton”, de 1992, foi estrelada por uma criança do sexo feminino que buscava hipnotizar donas de casa a comprarem o chocolate para seus filhos. O texto dizia o seguinte: “Amiga, dona de casa, olhe fixamente nesse delicioso chocolate. Toda vez que a senhora sair com seu filho, vai ouvir minha voz dizendo: Compre Baton! Compre Baton, seu filho merece batom! Agora a senhora vai acordar, mas vai continuar ouvindo a minha voz dizendo: Compre Baton! Compre Baton!”

O comercial buscou a persuasão de uma forma lúdica, como uma brincadeira de ilusionismo. A personagem encontra-se centralizada na telinha e seu olhar é fixo aos telespectadores, conforme ela reproduz sua fala, a câmera se aproxima até alcançar um enquadramento bem próximo para criar uma relação mais próxima com o receptor. Sua entonação e a repetição, buscam fixar a mensagem “Compre Baton”.

Percebe-se uma imagem frontal da criança, em um cenário construído, aparentemente supõe-se, pela criança com lençóis, e um tecido vermelho na cabeça da menina. A câmera se aproxima em um close e alguns ruídos de movimentos, talvez por desleixo, talvez proposital. Há um flash de imagem para criar-se a ilusão de um piscar de olhos. Há também efeitos sonoros da frase “compre batom”, em frequências diferentes, com a fala de fácil acesso ao entendimento geral do público. Criando uma ilusão de encantamento místico. A tecnologia da época talvez fosse um fator limitante no tratamento de cores, mas fica evidente um ambiente aconchegante amarelo pelas luzes, além da presença vermelha marcante na toalha, da própria marca do produto. Este amarelo e vermelho podem sim referenciar-se a marca Garoto. Por fim, a voz do narrador chega a ser quase sensual, pelo sussurro e tenor criando uma possibilidade a aumento da manipulação.

O discurso publicitário, referência mães manipuláveis onde filhos conseguem aquilo que desejam por meio de uma ação hipnótica e segundo o Artigo 37 do Código de Autorregulamentação Publicitária, os anúncios de produtos destinados ao público infantil, devem procurar contribuir para o desenvolvimento positivo das relações entre pais e filhos, alunos e professores e demais relacionamentos que envolvam os destinatários da mensagem (CONAR, art.37). O que não acontece, pois, a posição em que a mãe é demonstrada, tira sua autoridade e somente dificulta as relações entre mãe e filho. Além disso, identifica-se o uso do imperativo “compre” com evidência, outra característica condenável segundo o CONAR: Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança. (CONAR, art 37).

Se veiculado nos dias atuais, outro item a ser questionado nesse comercial seria o fato do apelo ser realizado pela própria criança, estrela do comercial, pois o artigo 37 determina que os anúncios devem refletir cuidados especiais em relação a boas

maneiras devendo abster-se de empregar crianças e adolescentes como modelos para vocalizar apelo direto, recomendação ou sugestão de uso ou consumo, admitida, entretanto, a participação deles nas demonstrações pertinentes de serviço ou produto (CONAR, art 37).

PROPAGANDA Nº 02

Comercial: Evolução (NÃO!) | Empresa: Garoto | Produto: Baton Creme | Ano: 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-KJ-n9T64kQ>>. Acesso em: 17 maio 2017.

A Campanha “Evolução” da Garoto, foi uma estratégia para posicionar seu produto Baton com nova fórmula, contendo mais leite e sendo mais saudável. Trata-se de um musical que mostra diversas situações do cotidiano mãe e filho onde o “não” se faz necessário, após muitos “nãos”, um narrador discursa: “Mãe tem que falar não, mas as vezes dá para falar sim! Baton! Agora com mais leite. Seu filho merece. ”

Como o próprio nome da campanha já sugere, a marca Garoto considerou todo diálogo em volta da temática sobre publicidade infantil e evoluiu em um comercial que respeita as regras ditadas pelo CONAR. Nele percebe-se a ausência de verbos no imperativo. O discurso não é proferido por uma criança, nem direcionado ao público infantil. A frase “seu filho merece” conversa com os pais. Outra mudança é percebida na maneira como a “mãe” é apresentada, não mais como um ser manipulável, mas como uma autoridade que demonstra que o “não” muitas vezes é fundamental e que sabe o que é melhor para o seu filho. Em resposta a uma matéria sobre o comercial ao jornal Estadão, a empresa declarou:

O novo filme publicitário do chocolate Baton, da Garoto, busca ilustrar situações do dia a dia de mães e filhos. Baseou-se em estudos que revelaram um perfil de mãe dedicada e extremamente comprometida em educar filhos responsáveis para viver em sociedade. Por isso, essa mãe destacou a importância que dá à questão dos ‘limites’ e, portanto, à forma de disciplinar. Nesse contexto, o chocolate em porção adequada para a criança e com mais 65% de leite em sua formulação pode ser um aliado da mãe como um reforço positivo aos filhos. Em sua comunicação, a marca fala diretamente com a mãe, pois entende seu papel fundamental na decisão sobre quais produtos oferecer às crianças. A Garoto possui parâmetros específicos para divulgar seus produtos. Não comunica para crianças e nem veicula peças publicitárias em nenhum programa infantil. (Assessoria de Imprensa da Chocolates Garoto, 2014 apud Blog Radar da Propaganda\Estadão, 2014).

O comercial utiliza-se de uma série de tomadas em ângulos artísticos evidenciando exatamente o que a criança está fazendo está sendo proibida pela mãe através do não. Então se vê ângulos frontais, superiores, inferiores, imagens de topo, closes em pernas, escadas, abajur, cachorro, tesouro, brinquedos, crianças, etc. Retratando nessa sequência a evidência de várias ideias conjuntas no curto espaço de tempo de demonstrar o que a mãe deve falar não. Em seguida corta-se para a cena em CGI com leite e chocolate cremoso se misturando para a formação do batom, fortalecendo

a ideia do sabor e da repetição da quantidade de leite e a importância do leite para a saúde das crianças. A linguagem verbal acaba sendo popular e bem restrita. Percebe-se uma correção de cor das imagens que valorizam um colorido, não gritante, mas com imagens que demonstram bastante iluminação e clareza, trazendo leveza, apenas sendo contrastado pelo ritmo da música em vozes. Recursos utilizados para chamar atenção também das crianças frente ao comercial, porém sem desrespeitar as regras propostas pelo CONAR.

PROPAGANDA Nº 03

Comercial: Melissinha | Empresa: Melissa | Produto: Melissinha + Pochete | Ano: 1986. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L8s7aZLM9ns>>. Acesso em: 17 Jan. 2016.

O comercial a seguir trata-se da Melissinha que acompanhava uma “pochetezinha”. Nele, uma menina vive situações do cotidiano escolar, ela está em sala de aula em meio a uma prova, quando a professora surpreende a aluna colando com um papel dentro de sua bolsa, a professora pergunta “Que isso aí mocinha?” E ela responde “é a pochetezinha que vem junto com a melissinha”, desconfiada deixa passar, em seguida a aluna volta a colar com um papel fixado em sua sandália e a professora pergunta “E isso aí menina?” “É a melissinha que vem com a pochetezinha”, responde a aluna. A professora a questiona novamente “Dorinha a senhora quer explicar isso direitinho” e ela responde “Pois não professora, a senhora compra melissinha e ganha a pochetezinha, tem azulzinha, amarelinha” em seguida um narrador conclui com “Melissinha agora vem com a pochetezinha, essa vai colar”.

A problemática do comercial encontra-se no desrespeito ao Código de Autorregulamentação Publicitária quando apresenta uma criança em situação socialmente condenável, expondo a personagem colando em uma prova como acontecimento corriqueiro e passível de servir de humor, circunstância abusiva, visto que torna-se vetado associar crianças e adolescentes a situações incompatíveis com sua condição, sejam elas ilegais, perigosas ou socialmente condenáveis (CONAR, Art 37). A retratação positiva da cena somada a ingenuidade e inexperiência das crianças, produz incentivo à prática de colar na escola, sendo extremamente prejudicial na relação entre alunos e professores, desacatando outra premissa do código que determina que quando produtos forem destinados ao consumo por crianças e adolescentes seus anúncios deverão procurar contribuir para o desenvolvimento positivo das relações entre pais e filhos, alunos e professores, e demais relacionamentos que envolvam o público-alvo (CONAR, Art. 37). Outro desacato está no uso da própria criança para vocalizar o anúncio e em não presumir a menor capacidade infantil de discernimento entre certo e errado ao representar uma situação condenável como algo divertido ou engraçado.

Quanto aos demais recursos, a propaganda antiga demonstra uma qualidade

excepcional em produção cenográfica com a presença completa de uma classe escolar, com uma professora, exibindo caracterização do figurino tanto na instrutora como nos uniformes. Por não haver um tratamento específico de cores, apenas se é posto em uma sala bem iluminada, com cores reais, no entanto dando valor a cores frias, permitindo que a cor rosa do produto e seus brindes ganhem um destaque na tela. Além disso, há um roteiro extenso, por isso uma intensa troca de ângulos e câmeras. A imagem é sempre vista frontalmente da criança, mas da professora sempre em ângulos inferiores, com exceção de quando esta se curva abaixo. Nesta troca de momentos, acontece a rápida movimentação do produto ou brinde para a protagonista e depois uma câmera estática e sempre em close fechado. Quanto a linguagem, percebe o uso popular da comunicação da aluna com a professora, criando essa conexão com o público da mesma idade, a exemplo, o uso excessivo de diminutivos ou a presença constante da “psora”, como vocativo para professora. Ao final, uma tela com textura de quadro negro, uma tipografia de escrita de lousa, a presença da sandália e do brinde e uma voz adulta, de timbre masculino, marcante e imponente pela suavidade.

PROPAGANDA Nº 04

Comercial: A Dica de Moda Agora é....Monster Make | Empresa: Grendene | Produto: Sandália Monster High + Monster Make | Ano: 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqW3bvyeUMo>>. Acesso : 17 maio 2017.

O produto anunciado nesse comercial é a Sandália Monster High da Grendene, que acompanha uma Monster Make. Ele tem duração de 15 segundos com um jingle vocalizado por uma voz feminina adulta, que canta “A dica de moda agora é parar no espelho e se arrumar, com Monster High no pé e um make de arrepiar” ao final surge uma narração em outra voz feminina dizendo: “Sandália Monster High com Monster Make. Atitude é fazer do seu jeito”

Esse comercial, segue a linha de outros atuais que divulgam sapatos infantis femininos que acompanham algum brinde. Ao som de uma música, crianças demonstram o produto em forma de desfiles com amigas, ou em algum momento de diversão, porém sem protagonizar nenhuma fala. Não é realizado nenhum apelo direto, e as marcas aproveitam para explorar os “brindes” nas demonstrações, como no caso da Sandália Monster High o foco é concentrado na Monster Make. Nenhuma regra do CONAR é desrespeitada.

O comercial possui uma boa quantidade de pós-produção gráfica e uma linguagem moderna buscando referência no design psicodélico com formas geométricas, cores vibrantes e sequências de sobreposição. A presença de um tom mais escuros, tanto na parte gráfica como nas tomadas das garotas, acaba ressaltando as cores roxa e rosa como mais vibrantes. A presença de triângulos crescentes e sobrepondo em si, acaba criando uma espécie de foco para propor uma sensação de imersão no produto, onde a menina da propaganda acaba sendo também uma imagem que compõe o

cenário. A câmera é frontal o tempo todo focada no produto e na garota, sem criar dessincronia acidental ou proposital. A música em sua linguagem eletrônica acaba limitando o público de compreensão, uma vez que a voz que canta é feminina e quase de adolescente. E pelo frenesi no ritmo, aparenta ser claramente compreendido apenas pelas fãs do produto, quando não do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os agentes sociais como o Instituto ALANA, o CONAR com o seu Código de Autorregulamentação publicitária que possui uma seção totalmente dedicada a publicidade infantil que detalha o que pode e o que não pode ser exposto nos anúncios de produtos voltados a esse público, o Senado Federal que no dia 4 de abril de 2014, aprovou uma resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicada no Diário Oficial da União determinou que “a prática do direcionamento de publicidade e comunicação mercadológica à criança com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço é abusiva e, portanto, ilegal”, mostra claramente uma mudança nas políticas públicas em prol das crianças e adolescentes no que tange a publicidade infantil nesse século.

Existem ainda outros conjuntos de normas que norteiam a publicidade voltada ao público infantil como o Estatuto da Criança e do adolescente que proíbe a publicação de anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições para menores; Agência Nacional de Vigilância Sanitária que instrui e normativa a melhor forma de expor informações e o conteúdo a ser veiculado nos pontos de vendas de alimentos e medicamentos; O Código de Defesa do Consumidor que além de proibir toda propaganda enganosa e abusiva, ainda prevê punições á anúncios destinados ao público que infantil que possam induzir ao erro, que gerem violência, que sejam discriminatórios ou que explorem o medo nas crianças; e a Constituição Federal que cita a proteção a pessoa e a família frente a programação de meios eletrônicos, devendo possuir boa qualidade cultural e educativa, além de respeitar os valores éticos e sociais.

Contudo, é relevante destacar que num passado recente, grandes organizações sem nenhuma preocupação com o público infantil, produziram comerciais abusivos especialmente nas décadas de 80 e 90, como pode ser observado nos resultados da pesquisa apresentada. Foram explorados recursos de persuasão que não estão de acordo com as regras da publicidade infantil, como o frequente uso de palavras no imperativo, uso do produto exposto para evidenciar sua posse como item determinante de superioridade perante outros na intenção de gerar constrangimento e persuadir o consumo, apelos vocalizados diretamente a criança, uso da imagem infantil em situações socialmente condenáveis e promoção de comportamentos impostos pela sociedade.

Resultado do ativismo social e de marcas negligentes quanto ao uso da publicidade infantil, surgiram ONGs de proteção à infância que se dedicam a luta pelos direitos da criança e fiscalização da publicidade, denunciando e pressionando os órgãos responsáveis a serem mais rigorosos no controle. A organização defesa mais ativa O Instituto Alana, citado no início como referência na luta em defesa das crianças, possui o projeto Criança e Consumo, que age em diferentes esferas para promover o tema publicidade infantil e fomentar o diálogo, além de receber denúncias de publicidade abusiva direcionada a crianças, atuando por meio de ações jurídicas, pesquisas, educação e advocacy, influenciando a formulação de políticas públicas e o amplo debate na sociedade civil.

Devido à grande polêmica que acompanhou o tema nos últimos anos e graças à atuação de ativistas, educadores e pais exigindo uma fiscalização mais rigorosa, grandes marcas foram obrigadas a adequar sua publicidade as regras propostas e encontrar outros meios de anunciar seus produtos, explorando diferentes recursos como uma linguagem politicamente correta, onde a criança não é vista como esperta, no sentido de querer ter vantagem em cima de outras pessoas. Em outras palavras, as virtudes da inocência, do bom comportamento, da saúde, da educação, amizade, generosidade e criatividade se tornam as ferramentas a serem convocadas nestas novas propagandas, além dos elementos de linguagens mais amplas, que classificaram a imagem das marcas apresentadas, como mais conscientes e preocupadas em não fortalecer estereótipos sociais, o uso como informações sobre qualidade de saúde, valorização cultural da identidade própria com a customização ou a personalização da criança por ela mesmo, recursos assim, identificados nos resultados da pesquisa realizada. Ao fazer a comparação entre as publicidades dos produtos percebeu este contraste comportamental evidente, não só visualmente, mas nas redações publicitárias, configurando assim essa evolução da consciência corporativa. A mudança legislativa, bem com o surgimento de órgãos e associações resultou nessa mudança comportamental expressa de forma midiática.

REFERÊNCIAS

ABAP, Associação Brasileira De Agências De Publicidade. **As leis, a publicidade e as crianças: O que é preciso saber. O que dá para fazer.** Acesso em: 23 maio 2017.

ABIT- Associação Brasileira de Indústria Têxtil. **Segmento infanto-juvenil: pequeno grande negócio**, 2012. Disponível em:. Acesso em: 23 maio 2017.

ABRINQ - Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos. **O desenvolvimento do setor, 2017.** Disponível em:. Acesso em: 23 maio 2018.

ABIHPEC - Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos). **Anuário ABIHPEC 2010.** Disponível em:. Acesso em: 23 maio 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1998.

BAUER, M. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: _____; GASKELL, G. (Org.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.

Blog **Radar da Propaganda**\Estadão, 2014. Disponível: <http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-economico/>

BOURDIEU, P. **Las estructuras sociales de la economía**. Buenos Aires: Manantial, 2001.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 1977/2002.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7 ed. Campinas: Papius, 2005.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Zouk: Porto Alegre, 2008..

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro. Zahar, 1997.

_____. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte, Autentica Editora. 2012.

BRETON, P. **A manipulação da palavra**. São Paulo: Loyola, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE AUTORREGULAMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA. **Código**. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FREITAS, Ana Karina Miranda De. **PSICODINÂMICA DAS CORES EM COMUNICAÇÃO**. Núcleo de Comunicação, Faculdades Isca, Limeira/SP, n. 12,out./dez.2007.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2013.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

HODGE, R.; TRIPP. **Children and Television, a Semiotic Approach**. Cambridge: Polity press, 1986.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade**. Disponível em: . Acesso em: 23 maio 2016.

INSTITUTO ALANA. **Consumismo infantil, um problema de todos**. 2016. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2016.

LIMEIRA, Tania M. Vidigal. **Comportamento do consumidor**. São Paulo. Saraiva, 2008.

POLISTCHUK, I.; TRINTA, A. R. **Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática da Comunicação Social**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RAMOS, Flávia Sandri. **Técnicas de persuasão utilizadas na comunicação como ferramentas em vendas, marketing e publicidade**. 2006. 44 f. Monografia de Conclusão de Curso (Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) – Faculdade de Ciências Sociais aplicadas - FASA, Brasília, 2006.

SILVA, Adelino Pereira Da; SILVA, Fábio Ronaldo Da. **Cinema e publicidade: o uso da linguagem audiovisual na construção de sentidos**. In: Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 4, 2013, Londrina, <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Adelino%20P%20da%20Silva%20e%20Fabio%20R%20da%20silva.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis. Vozes, 1995

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

Vanessa Cristina de Abreu Torres Hrenechen: Graduada em Comunicação Social/Jornalismo (UEPG); mestre em Crítica de Mídia (UEPG). Tem 10 anos de experiência em assessoria de imprensa.

Atualmente é proprietária de agência de publicidade que presta serviços na área de marketing e comunicação empresarial.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-344-6

