



COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO
LACES E DESENLACES

VOL. II

 **Atena** Editora

2018

Atena Editora

Comunicação e Educação
Laces e Desenlaces
Vol. II

2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
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 Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
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
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C741 Comunicação e educação [recurso eletrônico]: laces e desenlaces 2 /
Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
389 p. : 27.326 kbytes – (Comunicação e Educação; v. 2)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-92-9
DOI 10.22533/at.ed.929181605

1. Comunicação. 2. Comunicação na educação. 3. Educação.
I. Título. II. Série.

CDD 370.14

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO 1 CINEMA MÍDIA: POTENCIALIDADES DO TRAILER INTERATIVO	8
<i>Giovana dos Passos Colling</i>	
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL E AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS NOS CINEMAS DOS PRIMÓRDIOS E DA VANGUARDA RUSSA REVOLUCIONÁRIA	18
<i>Erika Savernini</i>	
CAPÍTULO 3 ESTADO E POLÍTICA NA RETOMADA DA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA EM PERNAMBUCO	33
<i>Leonardo Seabra PUGLIA</i>	
CAPÍTULO 4 NEM SEMPRE O BONITO É BOM E O FEIO É MAU: UMA ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS DO FILME FREAKS DE 1932	46
<i>Ivon Mendes de Barros</i>	
CAPÍTULO 5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO FILME CIDADE DE DEUS COMO UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA.....	62
<i>Rozinaldo Antonio Miani</i>	
CAPÍTULO 6 A FORMAÇÃO DE LEITORES-CONSUMIDORES CRÍTICOS NAS ESCOLAS: 10 ANOS DE PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO EM MARKETING.....	75
<i>Jônio Machado Bethônico</i>	
CAPÍTULO 7 BACK TO THE BASICS: O LETRAMENTO UNIVERSITÁRIO COMO ESTRATÉGIA INSTRUTIVA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.....	89
<i>Luís Carlos Bittencourt</i>	
<i>Ediana Abreu Avelar</i>	
CAPÍTULO 8 FUTEBOL-ARTE: A PAIXÃO PELO ESPORTE COMO ESTRATÉGIA PUBLICITÁRIA.....	100
<i>Beatriz Braga Bezerra</i>	
<i>Marcella Rodrigues da Silva</i>	
CAPÍTULO 9 NARRATIVAS PUBLICITÁRIAS INTERTEXTUAIS: COMPREENDENDO O DIALOGISMO NA PUBLICIDADE	113
<i>Leonardo Mozdzenski</i>	
CAPÍTULO 10 PUBLICIDADE INFANTIL: NOTAS SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL	128
<i>Manoela Pagotto Martins Nodari</i>	
<i>Priscilla de Oliveira Martins-Silva</i>	

CAPÍTULO 11 A COMPLEXIDADE DA FELICIDADE NA EDUCAÇÃO	142
<i>Cristiele Magalhães Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 12 A RELEVÂNCIA DA CONECTIVIDADE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA: O EMPODERAMENTO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	155
<i>Beatrice BONAMI</i>	
<i>André Dala POSSA</i>	
CAPÍTULO 13 ALÔ AXÉ! SABERES DO CANDOMBLÉ NAS ONDAS DO RÁDIO: O LUGAR DA EDUCOMUNICAÇÃO POSSÍVEL.....	172
<i>Elis Rejane Santana da Silva</i>	
<i>Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim</i>	
<i>Aurilene Rodrigues Lima</i>	
CAPÍTULO 14 BELEZA, SAÚDE E O MEDO DE ENVELHECER: REPRESENTAÇÕES FEMININAS DOS ANOS 1960	182
<i>Ivania Skura</i>	
<i>Cristina Satiê de Oliveira Pátaro</i>	
<i>Frank Antonio Mezzomo</i>	
CAPÍTULO 15 CADERNOS DE PROCESSO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE CERÂMICA E ESCULTURA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES COMUNICATIVAS.....	194
<i>Valter Frank de Mesquita Lopes</i>	
<i>Orlane Pereira Freires</i>	
<i>Francine Rebello Pereira</i>	
CAPÍTULO 16 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O ALGORITMO DOS OUTROS SOMOS NÓS	208
<i>Sonia Regina Soares da Cunha</i>	
CAPÍTULO 17 COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA A SERVIÇO DE UMA WEB RÁDIO UNIVERSITÁRIA	227
<i>Daniela Pereira Bochembuzo</i>	
<i>Juliana Costa Neves</i>	
CAPÍTULO 18 COMUNICAÇÃO PÚBLICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: DEBATE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	240
<i>Maria José da Costa Oliveira</i>	
<i>Heloiza Matos e Nobre</i>	
CAPÍTULO 19 CONSUMO E AMERICANIZAÇÃO: ASPECTOS CULTURAIS NA ABERTURA DE OS SIMPSONS	253
<i>Guilherme Hilgenstieler Faria</i>	
<i>Letícia Corona Fazolari</i>	
<i>Nathalia Akemi Lara Haida</i>	

CAPÍTULO 20 DISTINTAS JUVENTUDES ‘NEGOCIAM’ SUAS FLUÍDAS IDENTIDADES EM UM UNIVERSO MIDIÁTICO	268
<i>Rosana Alves de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 21 É BEM CAPAZ! A WEBSÉRIE COMO UM REGISTRO CONTEMPORÂNEO DAS LENDAS AMAZÔNICAS.....	277
<i>Daniele Teixeira Gonzaga</i>	
CAPÍTULO 22 ECOPROPAGANDA: CLASSIFICAÇÕES E DEFINIÇÕES DA PROPAGANDA SUSTENTÁVEL – ESTUDO DE CASO DO VÍDEO AMAZÔNIA (2014) DA EMPRESA NATURA	293
<i>Ana Paula Silva Câmara</i>	
CAPÍTULO 23 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO COTIDIANO: UMA ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM STAR CROSS’D A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS PEQUENAS CRISES E DA FRATURA GREIMASIANA.....	307
<i>Giovana Montes Celinski</i>	
CAPÍTULO 24 HÁBITOS DE CONSUMO DE MÍDIA NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ – SP ...	321
<i>Monica Franchi Carniello</i>	
<i>Alan Kevin Grandine Santos da Silva</i>	
<i>Moacir José dos Santos</i>	
CAPÍTULO 25 JOVEM UNIVERSITÁRIO DA UFAC E O SEU PERFIL DIGITAL	336
<i>Aleta Tereza Dreves</i>	
CAPÍTULO 26 NATUREZA SELVAGEM E O EXISTENCIALISMO NO AUDIOVISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DE ALBERT CAMUS E VILÉM FLUSSER.....	350
<i>Marina Pires Savioli</i>	
<i>Nádia Maria Lebedev Martinez Moreira</i>	
CAPÍTULO 27 NETNOGRAFIA E SUAS CAPACIDADES METODOLÓGICAS	361
<i>Carlos Henrique Vale de Paiva</i>	
<i>Diogo Duarte Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 28 UMA ANÁLISE INTERNACIONAL DA PERSPECTIVA DAS MULHERES SOBRE OS CONTEÚDOS NOTICIOSOS.....	371
<i>Daniele Savietto Filippini</i>	
SOBRE OS AUTORES	385

CAPÍTULO 1

CINEMA MÍDIA: POTENCIALIDADES DO TRAILER INTERATIVO

Giovana dos Passos Colling

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Porto Alegre – RS*

RESUMO: Este artigo pretende analisar como o Cinema pode ser utilizado como mídia pela publicidade. Serão abordadas as novas configurações da publicidade, conforme autores como Shimp e Covaleski, e que abrem espaço para novos modos de se utilizar as mídias. A partir disso, serão exploradas as potencialidades da mídia Cinema com base em Belch e Belch, Marshall, entre outros. Evidenciando os trailers publicitários interativos, que interligam entretenimento e persuasão, funcionando de forma híbrida e oferecendo pontos de contato mais interativos com o consumidor. Então, serão analisados casos que elucidam as transformações da mídia Cinema e que comprovam sua eficácia como ponto de contato alternativo. Percebe-se, assim, como esta forma de interação com o público poderia ser mais explorada pelos anunciantes e agências.

PALAVRAS-CHAVE: *Mídia; Cinema; Publicidade; Interatividade.*

ABSTRACT: This article intends to analyze how Cinema can be used as media by advertising. The new advertising configurations will be approached, according to authors like Shimp and Covaleski, and that open space for new ways of using media. From this, the potential of the media Cinema based on Belch and Belch, Marshall, among others, will be explored. By highlighting interactive advertising trailers, which interconnect entertainment and persuasion, working in a hybrid way and offering more interactive points of contact with the consumer. Then, we will analyze cases that elucidate the transformations of the Cinema media and that prove its effectiveness as an alternative point of contact. Thereby, it is perceived how this form of interaction with the public could be further explored by advertisers and agencies.

KEYWORDS: *Media; Cinema; Advertising; Interactivity.*

1. PUBLICIDADE HÍBRIDA

Novos desafios surgem para o marketing e para a comunicação publicitária com as mudanças no comportamento do consumidor e nos meios de comunicação no século XXI. Na atual ambiência, os consumidores estão cada vez mais atentos e recebendo um número muito maior de informação e, por isso, “O comando agora é do consumidor; seu acesso à informação e o domínio que exerce sobre o consumo de mídia atingem níveis nunca antes imaginados” (VOLLMER e PRECOURT, 2010, p. 19).

A partir disso, novas configurações organizacionais da comunicação surgem para suprir as necessidades de mercado, sendo, então, uma delas a Comunicação Integrada de Marketing (CIM), uma ferramenta estratégica, que propõe uma maior integração entre as áreas para que se tenha uma mensagem de marca e um posicionamento eficaz e padronizado em todos os seus pontos de contato com o cliente/cliente potencial e, pretende que isto afete o comportamento do consumidor. Pois,

[...] A CIM considera todos os pontos de contato que um cliente/cliente potencial tem com a marca como possíveis canais de entrega de mensagens e utiliza todos os métodos de comunicação relevantes para os clientes/clientes potenciais. A CIM considera que todas as mídias de comunicação de uma marca liberem uma mensagem consistente. O processo da CIM também necessita que o cliente/cliente potencial seja o ponto de partida para determinar os tipos de mensagens e as mídias mais adequadas para informar, persuadir e induzir a ação (SHIMP, 2009, p. 29).

Dentre os pilares da CIM também está usar qualquer forma de contato ou ponto relevante para estar em relação com o cliente/cliente potencial. Como afirma Shimp (2009), qualquer oportunidade de mostrar a marca de uma forma positiva e, assim, envolver o consumidor é importante. Além disso, a marca deve construir e manter relações, através de programas de fidelidade e de experiências que sejam úteis, para que o público se sinta um pouco parte da marca e, com isto, tenha um comportamento favorável, sendo levado ao consumo e, posteriormente, à preferência desta.

A partir dessas novas configurações, então, percebe-se como a publicidade está se adaptando. Como afirma Covaleski (2010) seu papel se modificou, e sua função se expandiu, sendo que além de anunciar, agora, “[...] somaram-se funções derivadas, de ora entreter, ora interagir” (COVALESKI, 2010, p. 13) e, assim, surgiram novos conceitos que estão modificando as estratégias e linguagens publicitárias, como o *advertainment* e o *branded content*. Para o autor, estas novas funções da publicidade mostram sua adaptação às circunstâncias vigentes e, mesmo, sua hibridização. Afinal, “Na publicidade, é crescente e perceptível o surgimento de soluções híbridas que aliam as funções de anunciar, entreter e interagir, de modo concomitante: uma nova comunicação publicitária, para novos emissores e receptores” (COVALESKI, 2010, p. 47).

Dessa maneira, todos os setores da publicidade vêm se adaptando constantemente, em especial a área de Mídia, pois para atingir o cliente/cliente potencial agora é necessário se utilizar de diferentes mídias, ou mesmo propor algo inovador em uma mídia tradicional, além de dispor de métodos diversos para se obter um resultado satisfatório de Comunicação Integrada de Marketing. O número de variáveis, para definir quais as melhores mídias para uma marca específica, aumentou, o que torna a escolha mais minuciosa e trabalhosa. Contudo, quando bem determinadas as mídias, o cliente/cliente potencial é atingido de forma mais precisa pela mensagem que a marca quer passar, o que pode gerar bons resultados. Afinal, “A emergência de novas mídias, modelos e métricas impõe uma série de novos desafios, mas também favorece a prática de um *marketing* e uma propaganda mais eficazes” (VOLLMER e PRECOURT, 2010, p. 20).

A partir dessa constatação, percebe-se que se utilizar de uma mídia adequada e diferenciada em determinado momento é essencial para o sucesso da comunicação da marca. Quando bem utilizada a mídia, esta pode tornar a mensagem mais visível e proporcionar um ponto de contato diferenciado com o público-alvo, levando em conta que “[...] cada meio de comunicação, e cada veículo inserido nele, é único, tem uma audiência própria e serve para uma finalidade específica de mídia” (SAMPAIO, 2013, p. 87).

Um meio que vem crescendo como mídia é o Cinema (BELCH e BELCH, 2014), pois comparado à outras mídias, como televisão e rádio, possui um público menos disperso e que já está mais propenso a receber a mensagem, por ir ao encontro do entretenimento gerado pelo filme em um espaço específico. Contudo, ainda possui uma parcela pequena dos investimentos de publicidade e *marketing*, tendo seu renascimento após 1984, como afirma Marshall (2002). Segundo Covaleski (2009, p. 65), “Além do apelo emocional e estético que a obra cinematográfica propicia e do fascínio exercido sobre a maioria das pessoas, é uma fonte quase inesgotável de ideias, formatos e linguagens, e que, com as devidas adequações, servem como inspiração [...]”, então, o cinema já vem sendo utilizado como uma fonte de iluminação para a produção de conteúdo. Porém, seu potencial como mídia é pouco aproveitado, sendo este através do *trailer* pré-filme, *branding* (gestão de marca) nas salas de cinema, ativação nos ingressos ou mesmo experimentações no hall de entrada, entre outros.

Dessa forma, será aqui explorado o potencial do Cinema como mídia, de forma a elucidar suas vantagens e desvantagens. Com as mudanças de mercado e no comportamento do consumidor, a publicidade busca novas formas de atuação, adotando, então, novos pontos de contato com os clientes/clientes potenciais e um viés híbrido, através do entretenimento e da interação. Assim, cabe à Mídia propor modos alternativos da marca estar presente e se tornar visível. Encontra-se, então, o Cinema, uma mídia pouco explorada e que abre espaço para inovação.

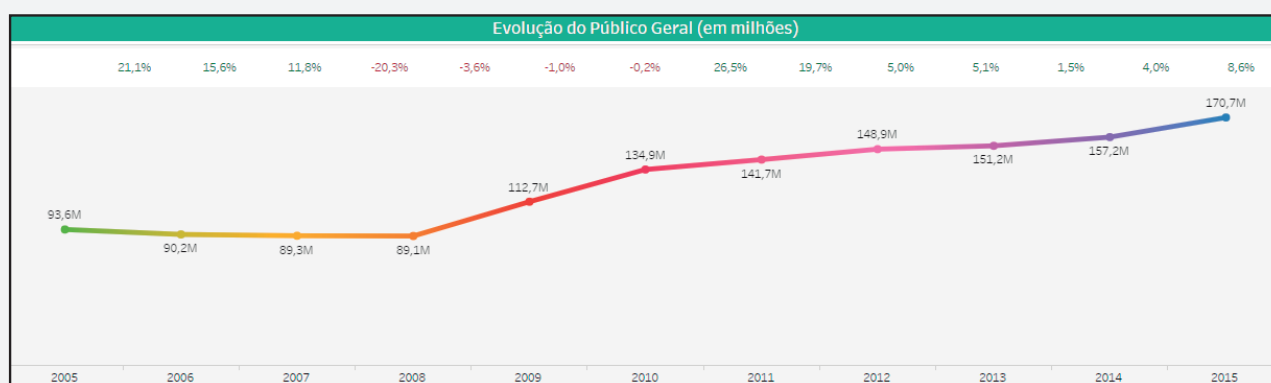
Por vezes, atrelado ao *marketing de guerrilha*, ação de grande impacto (MARKETING DE CONTEÚDO, 2016), pode criar experiências para seus consumidores de maneira diversificada, atingindo mais diretamente seu público e gerando maior interação.

2. CINEMA MÍDIA

2.1 MERCADO E POSSIBILIDADES

O Cinema pode e deve ser explorado como mídia, pois é um ponto de contato diversificado e continua sendo uma opção de lazer relevante na vida dos consumidores, tendo então, um público garantido, principalmente no lançamento de *Blockbusters*, filmes de alto orçamento e que atraem um grande público, geralmente se tornando bem-sucedidos. Como mostram as pesquisas do Anuário do Mídia Dados (GRUPO DE MÍDIA, 2017), o público geral que frequenta o cinema no Brasil vem crescendo nos últimos anos (Figura 1). Além disso, comparando os dados do Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual - OCA (ANCINE, 2016) com os do Mídia Dados (GRUPO DE MÍDIA, 2017), o número de salas de cinema que exibem publicidade no pré-filme no Brasil é bastante considerável. Isso, tendo em vista que o ano de 2016 encerrou com 3.168 salas de cinema em funcionamento no país segundo o OCA e, em 2017, o Mídia Dados levando em conta apenas três das maiores empresas que comercializam este serviço apontou que 2.995 salas de cinema exibem publicidade no Brasil, sendo 53,9 % localizadas no Sudeste.

Figura 1: Público de Cinema no Brasil (2005 a 2015)

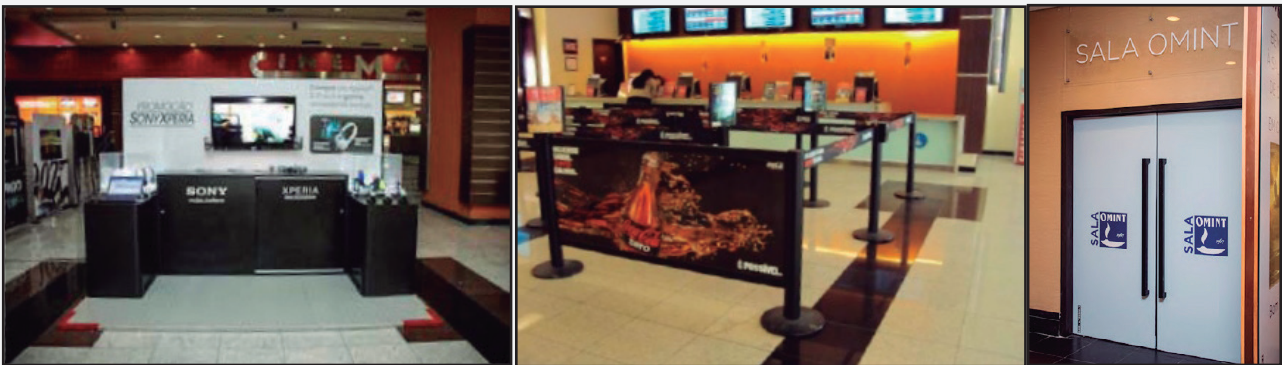


Fonte: Mídia Dados, 2017.

Então, tendo por base as empresas que comercializam publicidade no cinema no Brasil, como a Flix Media, Preshow e Kinomaxx, percebe-se algumas formas e categorias de anunciar. Sendo elas: personalização da área de bilheteria (painéis, barra elástica, displays) (Figura 2), personalização do ingresso, divulgação nos monitores do hall de entrada e corredor, videowall (monitor maior formado por múltiplas telas), ação promocional no hall (Figura 3), divulgação e venda de produtos

na bomboniére, personalização dos banheiros, personalização de sala (Figura 4), capas de poltrona, conteúdo de entretenimento pré-filme patrocinado, ação pós-filme (como panfletagem), divulgação online, salas especiais para publicidade em 4D, trailer pré-filme, trailer pré-filme em conjunto com ação interativa na sala de cinema e filmagem da experiência (ação e trailer) com divulgação nas redes sociais. Percebe-se, então, as muitas opções existentes, como são exploradas de modo limitado, utilizadas de forma pouco eficiente ou, até mesmo, desconhecidas pelos anunciantes e agências.

Figura 2: Personalização da bilheteria Figura 3: Ação no hall Figura 4: Personalização de sala



Fonte: Flix Media, 2017.

2.2 POTENCIALIDADES

Atrelado a este contingente de possibilidades de divulgação da marca, existem vantagens que são próprias do cinema e que podem ser aproveitadas pelas marcas. Como afirma Sampaio (2013) o cinema oferece para a publicidade um espaço de veiculação diferenciado no pré-filme por seu clima e por suas qualidades audiovisuais, de imagem, som e movimento, e de projeção que causam alto impacto. Além disso, é um ponto de contato que

[...] oferece uma rara oportunidade para que os anunciantes atinjam o esquivo público (audiência) de jovens adultos (15 a 24 anos) de poder aquisitivo acima da média, cuja preferência pelo consumo de certas categorias de produto como bebidas, cosméticos e moda é notável, mas que é inabalavelmente fiel a poucas marcas (brand), e está mais disposto a experimentar novos produtos e marcas. [...] E o mais importante: o cinema oferece um público mais receptivo à publicidade, pois ele está lá para se divertir (MARSHALL, 2002, p. 59).

Já Belch e Belch (2014) trazem uma série de vantagens da utilização da mídia cinema para anunciar no pré-filme: 1) maior lembrança dos comerciais posteriormente, do que comparado a outros meios; 2) exposição a um público não

tão pequeno, principalmente em lançamentos; 3) afeição emocional maior do que em eventos, como os Jogos Olímpicos ou Super Bowl; 4) custo relativamente baixo considerando seu valor absoluto, em comparação com outras mídias, e seu custo por exposição; 5) nível de atenção alto, tendo em vista que pessoas que geralmente evitam estar expostas à publicidade no cinema são atingidas; 6) saturação baixa, pela restrição de tempo de anúncios pré-filme; 6) local próximo ao ponto de venda, geralmente estando o cinema dentro de *Shoppings*; 7) segmentação do público, podendo o anunciante escolher o filme que mais condiz com o perfil de seu público-alvo, atingindo um segmento psicográfico (de estilo de vida) específico e que tenha mais propensão a procurar por seus produtos/serviços. Ademais, também apresentam duas desvantagens da mídia cinema sendo elas: a possibilidade de irritar o consumidor, quando a mensagem não for bem posta ou quando o anúncio demorar mais do que o necessário; e um custo alto de CPM (Custo Por Mil), valor por mil pessoas atingidas pela mensagem, comparado a outras mídias.

2.3 Trailer interativo

Percebendo as vantagens do cinema como mídia e buscando contornar suas desvantagens, pode-se indicar uma de suas formas de atuação, que é pouco explorada, mas que, quando utilizada, traz bons resultados, o *trailer* pré-filme em conjunto com ação interativa na sala de cinema. O *trailer* pré-filme consiste em um anúncio publicitário audiovisual (de uma marca, produto ou serviço) produzido para ser exibido nas salas de cinema e que, além disso, vale-se de estratégias e da própria linguagem cinematográfica para construir sua mensagem. Utilizando-se desse anúncio associado a uma ação neste ambiente, como, por exemplo, com a participação de atores ou recorrendo a outras sensações (olfato, tato), esta forma de promoção se torna diferenciada. Este modelo se configura dentre os parâmetros da Publicidade Híbrida de Covaleski (2010), pois propõe, geralmente, a partir do entretenimento uma interação entre o público e o anúncio, além de somente promover a marca.

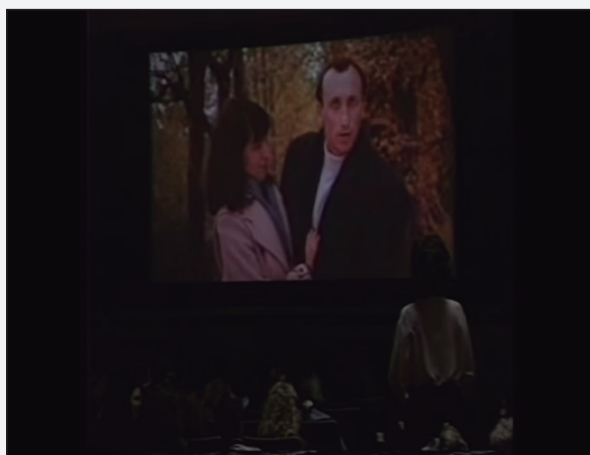
Este modelo agrupa características dos dois tipos de Publicidade elucidados por Thompson (2013). Em partes se configura como a publicidade tradicional de copresença, funcionando como evento público, através de uma ação de *marketing de guerrilha*, que utiliza estratégias e táticas não convencionais, recorre aos sentidos (visão e audição) e causa sensações. Além disso, pressupõe uma

[...] reunião de indivíduos num mesmo lugar, ela tem essencialmente um caráter dialógico. Os indivíduos que falam ou representam em tais ocasiões o fazem diante de outros que podem, em princípio, participar do evento, quer falando, quer tendo algum tipo de comportamento de espectador (batendo palmas, assobiando, aclamando, etc.), ainda que na prática não o façam (THOMPSON, 2013, p. 167).

Contudo, não se restringe a interação presencial, pois após a copresença no cinema, esta publicidade, muitas vezes, é divulgada em outras mídias, como a televisão e na atualidade principalmente nas Redes Sociais e/ou site da marca. Esta promoção posterior também pode ocorrer a partir da divulgação espontânea por outros meios de comunicação ou através do público presente que tenha filmado a ação e mesmo com o compartilhamento da publicação da própria marca. Então, este modelo também atua de acordo com características da publicidade mediada de Thompson (2013, p. 168), pois com as novas ofertas de exibição “[...] a publicidade de indivíduos, ações ou eventos, não está mais limitada à partilha de um lugar comum. Ações e eventos podem se tornar públicos pela gravação e transmissão para outros fisicamente distantes do tempo e do espaço de suas ocorrências”.

Apesar de não ser muito utilizada na atualidade, esta publicidade interativa nas salas de cinema, já existe desde os anos 90, como afirma Marshall (2002). A primeira ocorreu em Londres em 1992, criada pela Saatchi & Saatchi para a companhia aérea British Airways. Esta publicidade utilizava uma técnica de interação do anúncio na tela com uma atriz na plateia. Iniciava com um casal andando no parque, até que a uma mulher na plateia (atriz) dizia ser namorada do homem. Começava a chamá-lo com insistência, até que ele ‘percebia’ (Figura 5), tinham um diálogo e no final ele acabava sendo abandonado pelas duas mulheres. Após aparecia o slogan da marca e a seguinte frase (YOUTUBE, 2010, 2’ 11”): Feriados da British Airways, pausas da cidade por 129 euros (tradução do autor). Durante essa ação, percebia-se a inquietude da plateia, que acompanhava com atenção. Quando a mulher (atriz) se retira, ‘abandonando’ o namorado, o público interage aplaudindo com entusiasmo, característica de uma publicidade tradicional de copresença. Mas, além disso, até hoje esta publicidade é divulgada como um caso de sucesso nas Redes Sociais, o que mostra sua existência também como uma publicidade mediada de Thompson (2013).

Figura 5: Primeira publicidade interativa na sala de cinema



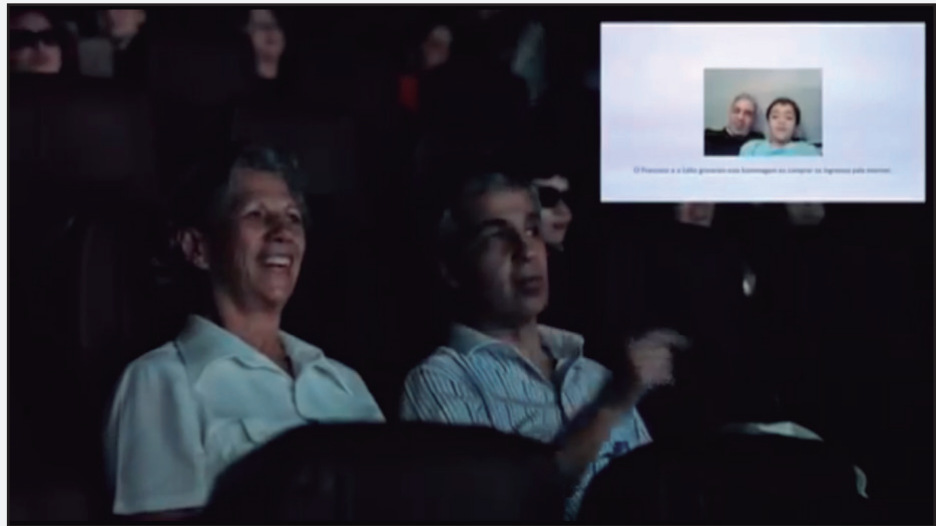
Fonte: YouTube, 2010.

2.4 CASES ATUAIS

Percebendo as potencialidades do *trailer* interativo, evidenciaremos agora três *cases* de sucesso ocorridos na atualidade, um brasileiro e dois estrangeiros. O primeiro desenvolvido pela ID\TBWA para a Natura pretendia lançar uma linha de cuidados com os cabelos - Natura Plant e ocorreu em salas de cinema de São Paulo no ano de 2011. Em parceria com o ingresso.com, a Natura propôs que ao comprar o ingresso para o filme, caso fosse acompanhado de uma mulher, o comprador gravasse um vídeo elogiando os cabelos das mulheres

acompanhantes. A participação do público foi grande e em diversas salas, depois de um vídeo de lançamento da campanha, exibiam os depoimentos. A reação das homenageadas foi de surpresa (Figura 6), ao final, todas ganharam produtos da nova linha em lançamento e participaram de um vídeo contando a experiência. Uma das homenageadas inclusive cantou um trecho do *jingle* presente no anúncio de forma espontânea. O vídeo posteriormente foi divulgado nas Redes Sociais e no Site da marca.

Figura 6: Homenagem Natura



Fonte: YouTube, 2011.

Outro *case* que gerou bastante repercussão, foi o 'Olhos na Estrada' da Volkswagen, desenvolvido pela Agency Ogilvy Beijing, e que ocorreu em Hong Kong em 2014. O anúncio iniciava com um motorista oculto ligando o carro e dirigindo por uma estrada, enquanto acelerava mais, o telefone do público da sala de cinema recebia uma mensagem, quando estes olhavam para o celular, o carro batia. Após, comunicavam que o uso de celular enquanto se dirige estava causando diversas mortes no trânsito e que isto era para lembrar de manter 'os olhos' na estrada. Finalizava com o logotipo da marca. O público presente no momento do acidente fictício se chocou (Figura 7) e se manteve atento até o fim do anúncio. Esta interação teve como princípio uma conscientização e, com isto, este valor de preocupação com o indivíduo foi atrelado à marca.

Por fim, tem-se um *case* da Nívea, que se utiliza de uma técnica, que ainda não está presente no mercado de divulgação dos cinemas brasileiros. Esta técnica, desenvolvida na Alemanha pela Cinescent é chamada de *Endorphin Branding* (Endorfina de Marca), pois se utiliza de fragrâncias nas salas de cinema. Segundo Russell Brumfield (apud DANTAS, 2008) recorrer ao olfato traz benefícios para as marcas. A primeira marca a testar essa técnica foi a Nívea, que exibiu um anúncio que se passava na praia. Ao final, aparecia o logotipo da empresa e o *slogan*

‘Nívea: O Aroma do Verão’, neste momento, a sala de cinema era perfumada pelo cheiro de protetor solar da Nívea. Assim, percebemos, como afirma Thompson (2013, p. 167) uma publicidade que se utiliza da copresença pois, “[...] por aqueles

Figura 7: Volkswagen



Fonte: YouTube, 2014.

poucos indivíduos que calhavam de estar presentes, podia ser visto, ouvido, talvez até cheirado ou sentido de alguma outra maneira”. Além disso, houve a divulgação posterior mediada por outros meios, como portais de notícias e Redes Sociais.

Então, as ações de interatividade nas salas de cinema aqui expostas são híbridas, mesclam entretenimento, interatividade, persuasão e compartilhamento. Utilizam da copresença para interagir de forma única com o público, trazem um conteúdo (entretenimento, conscientização, bem-estar) de forma eficaz e que gera valor para a marca. Além disso, promovem uma comunicação integrada de *marketing*, estando presente em outros meios (telefones, sites, Redes Sociais, divulgação espontânea), gerando pontos de contato únicos com seus cliente/clientes potenciais, através de uma publicidade mediada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A publicidade está se adaptando às novas configurações de mercado e comportamento do consumidor. Atuando através da comunicação integrada de *marketing* para gerar pontos de contatos relevantes para os consumidores e recorrendo a outras formas de divulgação das mensagens, utilizando-se do entretenimento, interação e compartilhamento. Assim, a Mídia também se transforma para dar conta dessa nova composição e deve ser aproveitada de forma diferenciada pela publicidade. Propôs-se, então, uma mídia pouco explorada, mas que tem diversas potencialidades e um mercado em ascensão, o Cinema.

Tendo em vista suas formas de atuação e novos canais de divulgação no mercado brasileiro, percebe-se outras possibilidades de divulgação e relação com o consumidor. A exemplo dos *trailers* pré-filme em conjunto com uma ação interativa. Este modelo, desde sua origem até os *cases* atuais, interliga todas as características de uma publicidade híbrida eficiente, que abarca as necessidades de mercado e se destaca perante os modelos de divulgação tradicionais. Sendo assim, por todas as características aqui destacadas, pode e deve ser mais explorada pelos anunciantes e agências de comunicação e *marketing*.

REFERÊNCIAS

- AGENCY OGILVY BEIJING. **Volkswagen: Eyes on the road**, YouTube.
- Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=R22WNKYKeo8>>. Acesso em: 27 junho 2017.
- ANCINE - Agência Nacional do Cinema. **Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual – OCA 2016**. Disponível em <<http://oca.ancine.gov.br/cinema>>. Acesso em: 25 junho 2017.
- BELCH, George E; BELCH, Michel A. **Propaganda e Promoção: Uma Perspectiva da Comunicação Integrada de Marketing**. Porto Alegre, RS: AMGH, 2014, 9. ed.. 692 p.
- COVALESKI, Rogério. **Cinema, publicidade, interfaces**. Curitiba, PR: Maxi Editora, 2009, 1. ed.. 216 p.
- COVALESKI, Rogério. **Publicidade Híbrida**. Curitiba, PR: Maxi Editora, 2010. 176 p.
- FLIX MEDIA. **Produtos**. Disponível em <<http://www.flixmedia.com.br/produtos.php>>. Acesso em: 26 junho 2017.
- GRUPO DE MÍDIA. **Mídia dados 2017**. Disponível em <<https://dados.media/#!/dashboards/CINEMA>>. Acesso em: 25 junho 2017.
- ID\TBWA. **Natura: Homenagem no Cinema**, YouTube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tgJZEDzlvNw>>. Acesso em 27 junho 2017.
- MARKETING DE CONTEÚDO. **Marketing de Guerrilha**. Disponível em <<http://marketingdeconteudo.com/marketing-de-guerrilha/>>. Acesso em: 27 junho 2017.
- MARSHALL, Caroline. **Tudo Sobre Publicidade: Guia Prático de a a Z**. São Paulo, SP: Nobel, 2002, tradução de Saulo Krieger e Lúcia Helena F Sant’Agostino. 215 p.
- SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2013, 4. ed. 303 p.
- SAATCHI & SAATCHI LONDON. **British Airways: “Weekend Breaks”**, YouTube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=poDufRayHyQ>>. Acesso em 26 junho 2017.
- SHIMP, Terence A. **Comunicação Integrada de Marketing: propaganda e promoção**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009, 7. ed.. 648 p.
- THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, tradução de Wagner de Oliveira Brandão, 14. ed.. 359 p.
- VOLLMER, Christopher; PRECOURT, Geoffrey. **Sempre Ligado: propaganda, marketing e mídia em uma era controlada pelo consumidor**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. 224 p.
- HAENDEL DANTAS. **Endorphin branding: que cheirinho bom na sala de cinema**, 2008. Disponível em <<http://comunicadores.info/2008/07/25/endorphin-branding-que-cherinho-bom-na-sala-de-cinema/>>. Acesso em 28 junho 2017.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL E AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS NOS CINEMAS DOS PRIMÓRDIOS E DA VANGUARDA RUSSA REVOLUCIONÁRIA¹

Erika Savernini

*Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Juiz de Fora – Minas Gerais*

RESUMO: Apresentamos nesse texto anotações de uma discussão sobre algumas das práticas produtivas, de exibição e discursiva do cinema dos primórdios e do cinema russo revolucionário (anos 1920 e 1930) em sua consonância com as discussões contemporâneas que formam o campo da Educomunicação e que propõem a alfabetização audiovisual como um processo de desenvolvimento de competências. Assim como os principais realizadores russos do início do século XX, os teóricos e os pesquisadores da relação entre Educação e Comunicação e os coordenadores de projetos de intervenção, entendem que a alfabetização midiática é necessária para a cidadania. A autorreflexão apresenta-se como componente fundamental para o início de um processo de desenvolvimento de competências e está presente nos primórdios. No entanto, a consciência do papel transformador do cinema desenvolve-se plenamente no contexto da vanguarda russa. Na base do cinema russo revolucionário, diferente do que aconteceu nos primórdios, encontramos propriamente a proposta do cinema que não se coloque do lado da “arte de cavalete”, mas que faça parte do esforço revolucionário cotidiano de construção de uma nova sociedade e de um novo homem.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização audiovisual; competências midiáticas; primórdios do cinema; cinema russo revolucionário.

ABSTRACT: We present in this text notes of a discussion about some of the productive, exhibition and discursive practices of early cinema and revolutionary Russian cinema (1920s and 1930s) in consonance with the contemporary discussions that form the field

¹ Esse texto foi revisado para publicação nesse livro a partir do trabalho apresentado no GP Cinema do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em 2016.

of Educommunication and which propose literacy as a process of skills development. Like the leading Russian filmmakers of the early twentieth century, theorists and researchers of the relationship between education and communication and the coordinators of intervention projects, understand that media literacy is necessary for citizenship. Self-reflection presents itself as a fundamental component for the beginning of a process of skills development and is present in the early days. However, awareness of the transformative role of cinema is fully developed in the context of the Russian avant-garde. At the base of revolutionary Russian cinema, unlike what happened in the early days, we properly find the proposal of cinema that does not stand on the side of “easel art”, but which is part of the daily revolutionary effort to build a new society and a new man.

KEYWORDS: audiovisual literacy; media skills; early cinema; revolutionary Russian cinema.

1. Educação mediática e audiovisual

Em meados do século XX, segundo Sánchez Carrero e Sandoval Romero (2012), a educação para os meios realmente despontou como campo de investigação e proposta de intervenção, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá, países onde se pode verificar que já havia ocorrido experimentações e atividade crítica sobre os efeitos dos meios sobre a formação das crianças. Desde os anos 1930, havia uma preocupação com esses efeitos, por causa do cinema e, posteriormente, com a popularização da televisão. Na América Latina, a leitura crítica da mídia se desenvolveu a partir dos anos 1970; mas foi nos anos 1980, que se delimita a Educomunicação como uma área de investigação, a partir de pesquisadores argentinos. As autoras registram também que houve uma complexificação dos estudos de mídia, que passam de leituras analíticas (na América Latina, principalmente com o objetivo de desvelar um discurso ideológico) para as leituras críticas (que abarcam outras dimensões, além da discursiva). Embora com desenvolvimentos particulares, o campo da Educação mediática ou da Educomunicação, nos países latino-americanos e Espanha, esteve sempre preocupado com a formação dos educadores e com a formação do público (principalmente, mas não exclusivamente, crianças) para além do treinamento na leitura analítica, das intenções subjacentes à superfície do texto, englobando aspectos do processo de produção, incluindo a necessidade de políticas públicas para a educação e para a comunicação.

A Educomunicação é um campo de intercessão entre a Comunicação e a Educação e, por definição, tem uma atuação de intervenção social. O estudo de Alves sistematizou experiências e reflexões latino-americanas, entre os anos de 1997 e 1998, que se enquadrariam no que se entende como Educomunicação. A autora conseguiu sintetizar as ações pesquisadas em cinco áreas de atuação: a reflexão epistemológica sobre a inter-relação entre Educação e Comunicação (que abrange os estudos científicos sobre o próprio campo da Educomunicação); a gestão comunicativa (que se refere a projetos e/ou programas de intervenção social direta, principalmente, mas não exclusivamente, sobre a educação formal); a expressão comunicativa através das artes (que conformo a arte-educação); a mediação tecnológica na educação (que engloba a reflexão e a experimentação sobre as TICs, tecnologias da informação e da comunicação, na educação, como objeto e como meio); e a educação para a comunicação (área batizada, usualmente, de leitura crítica da mídia). São cinco formas de atuação bem reconhecíveis, mas não excludentes – podem se manifestar em conjunto em vários momentos.

Aguaded Gomez (2011) cita Umberto Eco para dizer que “só é possível uma sociedade democrática, participativa, se os meios fazem um convite à reflexão e não à hipnose” (tradução livre nossa). Haveria uma brecha entre a vivência midiaticizada das pessoas e a formação escolar que recebem – o que vale tanto para estudantes

quanto para educadores. Aguaded Gomez propõe que é necessário que haja uma síntese entre educador e comunicador, um profissional que ainda é necessário ser formado. A Educação acrescentaria a dimensão ética que, muitas vezes, falta à comunicação. E, ao educador, é necessária a dimensão comunicativa - um processo de aprendizado e de colaboração educativa que não é oferecida por qualquer outra forma didática. Segundo Aguaded Gomez (2013), vivemos uma revolução em relação à qual não temos ainda distanciamento histórico para avaliar seus impactos e as modificações que trará. No entanto, já temos o suficiente para perceber que continuamos educando para uma sociedade que já não existe, que é necessário educar para uma sociedade que virá a existir. Embora não seja o único espaço para isso, a escola seria o local privilegiado para a reflexão, experimentação e proposição de processos de desenvolvimento de competências midiáticas. Daí a dedicação do Grupo Comunicar em desenvolver pesquisas empíricas e teóricas que contribuam para um desafio que está posto atualmente. Aguaded Gomez (2016) afirma que a educação é a luz, a educação por competências é um meio para converter os meios em aliados, em instrumentos, não inimigos, apesar da dicotomia entre os modelos educativos e uma sociedade condicionada aos meios audiovisuais e digitais. Curiosamente, esse mundo “oculocêntrico” ainda privilegia o texto escrito sobre as formas expressivas e discursivas visuais e audiovisuais – ainda que se instrumentalize a leitura analítica, não se chega ao desenvolvimento da capacidade de se expressar visual ou audiovisualmente (AGUADED GOMEZ, 2013). É necessário conhecer o nível de alfabetização midiática de diversos públicos (não apenas crianças, mas também adultos e certamente os educadores) para, então, buscar estratégias (ações de intervenção) para o desenvolvimento das competências necessárias para dizer-se alfabetizado. É necessária uma apropriação inteligente dos meios, uma vez que o pensamento crítico ante os meios é condição *sine qua non* para a formação cidadã (AGUADED GOMEZ, 2016).

A proposição da comunicação como campo estratégico não é nova, está inclusive fundamentada na proposta de Paulo Freire - segundo Gomez, “A linguagem, a comunicação e os elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da sua [de Freire] proposta educativa para ajudar o homem e a mulher a libertar-se da manipulação e domesticação, desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexiva”. Sérgio Rizzo, em 2006, alertava quanto à necessidade de uma instrumentalização do brasileiro no que se refere ao discurso audiovisual, intimamente ligado ao cotidiano dos indivíduos, mas que, em sua forma mais sedutora, passa despercebido como discurso. O hábito de televisão do brasileiro torna esse meio de comunicação parte essencial da sociabilidade brasileira; a televisão fez parte do projeto de integração nacional do governo militar e, assim, para o bem ou para o mal, foi elemento fundamental da formação de uma identidade nacional brasileira. Além disso, como destaca Rizzo, o audiovisual é, virtualmente, onipresente no momento atual do digital; não se restringindo unicamente aos meios tradicionalmente dedicados às

imagens em movimento, o cinema e a televisão, mas se imiscuindo nas múltiplas plataformas, notadamente na internet, e dispositivos.

Assim, a exposição ao audiovisual é constante, mas não a consciência de seus mecanismos de significação ou de expressão; sem isso, o indivíduo encontra-se à mercê dos discursos. A incorporação do audiovisual na educação formal tem acontecido mais como ferramenta paradidática que como conteúdo, mais como estímulo para discussões outras que como objeto em si. O que está longe de atender às necessidades atuais de formação; embora esse uso do cinema em sala de aula tenha seu papel na delimitação de outra área de atuação da Educomunicação, voltada especificamente para a pedagogia (a mediação tecnológica da educação).

Hay que reconocer que en nuestro país [Espanha] hay experiencias muy valiosas de educación en comunicación audiovisual. Pero, atendiendo al conjunto de la sociedad, estas experiencias resultan puntuales, anecdóticas, poco representativas. Y, desde el punto de vista de las competencias, son muy pocas las tentativas, explícitas o implícitas, que se han hecho para definir lo que sería una persona competente en comunicación audiovisual. (FERRÉS PRATS, 2007, p. 101)

Ferrés Prats (2007, p.102, tradução livre) propõe que competência em comunicação audiovisual implica capacidades de interpretação e análise desde a reflexão crítica das imagens e das mensagens audiovisuais até a capacidade de expressar-se nesse meio. A alfabetização, pode-se concluir, seria alcançada num processo de desenvolvimento de destrezas e atitudes que tornam o indivíduo competente. A competência, por sua vez, apresenta seis dimensões de conhecimento ou de capacidade: a linguagem (refere-se ao conhecimento dos códigos, da análise de sentido e de significação, das estruturas e dos gêneros), a tecnologia (relaciona-se às ferramentas: conhecimento teórico e capacidade de utilização), os processos de produção e programação (conhecimentos das funções e tarefas dos agentes produtores, as fases e os processos de produção e programação de distintos produtos audiovisuais), a ideologia e os valores (capacidade de análise crítica das mensagens como expressão de interesses, entendimento das mensagens como representações da realidade, portadores de ideologia e de valores), recepção e audiência (reconhecimento da audiência ativa, principalmente frente ao digital, reconhecer a interferência de aspectos emocionais, racionais e contextuais que interferem na recepção), a estética (conhecimento dos aspectos formais e capacidade de avaliá-los, além de correlacioná-los com outras mensagens midiáticas ou artísticas).

Acreditamos que as vanguardas cinematográficas, bem como momentos de fortalecimento do cinema experimental (seja o cinema expandido, seja o audiovisual contemporâneo), explicitam em maior ou menor grau essas dimensões do audiovisual, contribuindo para a alfabetização audiovisual. Ressalta-se, no entanto, que isso tem início ainda nos primórdios do cinema.

2. O cinema dos primórdios olha para si mesmo

O cinema lançou um olhar crítico para si mesmo desde seus primórdios. Tendo como marco de seu nascimento a exibição dos filmes dos Lumière, em dezembro de 1895, em Paris, o cinema passou a próxima década e meia consolidando uma forma canônica não apenas narrativa, mas também de modos de produção e de exibição. Justifica-se, inclusive, que a exibição dos Lumière seria o marco inaugural, no lugar da invenção de Thomas Edison, justamente por apresentar os elementos essenciais do espetáculo (uma experiência coletiva de exibição de filmes curtos com entrada cobrada – ou seja, já estaria aí o local próprio de projeção, em oposição à experiência individual que eram os Nickelodeon de Edison), embora houvesse unicamente vestígios de narrativa², que é outro elemento fundamental do cinema em sua forma canônica. De 1895 ao fim da primeira década do século XX, consolidaram-se as estratégias narrativas que formaram a narrativa clássica cinematográfica – uma matriz que tem seu ápice no período histórico dos anos 1910 aos 1960 em Hollywood. Cinema, desde então, tornou-se sinônimo da exibição para uma plateia que paga um valor para ter acesso a um espaço especialmente construído para a projeção de imagens (em movimento) objetivamente construídas que apresentam acontecimentos organizados de modo a contar uma história. No entanto, como ressaltava Michaud (2014), essa é apenas uma das formas possíveis – daí sua proposta de que seria necessário rediscutir o conceito de cinema para que este não se confunda com a técnica ou mesmo com essa forma de espetáculo. Para Michaud, as vanguardas históricas do cinema, o chamado cinema expandido (como entendido por Youngblood e outros) e as experiências audiovisuais contemporâneas são momentos privilegiados de esticamento desse conceito; isso implicaria um repensar as teorias do cinema, que, em grande maioria, não abarcariam essas experiências (e nem mesmo o cinema de animação, como alertam pesquisadores de animação), sendo necessária uma Teoria Expandida.

Observamos, no entanto, que, mesmo antes da consolidação da narrativa clássica e do espetáculo cinematográfico, há exemplos de filmes que, de forma explícita, olham criticamente o cinema em diferentes aspectos. Em menos de uma década, antes mesmo do pleno desenvolvimento de técnicas narrativas que permitiram nos anos seguintes narrativas longas e complexas, surgiram filmes que não apenas utilizam da metalinguagem (“falam” sobre o próprio cinema tematicamente), mas elaboram uma leitura crítica, ainda que elementar, denunciada pela comicidade.

² Há análises que propõem que no filme *A saída dos operários da fábrica*, dos Lumière, por exemplo, já haveria os rudimentos da estrutura clássica: os portões estão fechados e se abrem, os operários saem pelo portão, estabelecendo relações diversas em relação à câmera, e os portões se fecham. Em cerca de 1 minuto, haveria uma ação completa com princípio, meio e fim.

A própria dinâmica da exibição é vista criticamente. *Those awful hats*³ (1909), de D.W. Griffith, tido como o pai da narrativa clássica, mostra a plateia assistindo a um filme enquanto o público vai entrando com a exibição já iniciada; aos poucos, mulheres com chapéus enormes entram, atrapalhando a visão dos demais. Essa ficção acaba por se tornar um registro de um momento em que as regras sociais de comportamento na sala de exibição não estavam estabelecidas (o silêncio para propiciar a concentração, o código de vestimenta incompatível com o espetáculo em questão – os chapéus, acessório fundamental dos vestuários, por sua utilidade tanto para a proteção do sol quanto para atender às ditames da moda); a própria sala de exibição se alteraria posteriormente para dirimir alguns dos problemas que *Those awful hats* retrata.

O filme *The Countryman and the Cinematograph* (que também é conhecido como *The Countryman's First Sight of the Cinematograph*),⁴ (1901) de um dos ingleses pioneiros do cinema, R.W.Paul, apresenta um caipira (personagem caricata que faz contraponto ao homem urbano, público-alvo do cinema de então) que, ao lado de uma tela de projeção, reage aos filmes que são exibidos (uma bailarina, um trem passando diagonalmente pela tela e uma cena romântica entre uma mulher e o próprio caipira). Esses trechos aos quais o caipira assiste são referências a filmes e a recursos já consagrados. A bailarina que ele vê dançar é a representação de uma série de filmes de muito sucesso. Nos primeiros anos, a partir de 1894, eram comuns e populares as *serpentine dances*; filmes curtíssimos, com câmera parada e frontal a uma ou duas mulheres dançando com roupas esvoaçantes, alguns coloridos manualmente ou por banho químico (as viragens coloridas), e que tiveram versões diversas, inclusive de realizadores tidos como pioneiros do cinema (dos estúdios Edison, dos Lumière, de Alice Guy e de R.W. Paul). O segundo trecho faz referência ao A chegada do trem na estação (1895), dos Lumière, que entrou para o folclore porque teria gerado pânico no público, aterrorizado com a possibilidade de ser atropelado na sala de exibição. O mesmo impacto foi gerado pelo filme *Rough sea at Dover* (1895), filmado por Birt Acres para R.W.Paul, cujo risco era o de molhar os pés dos espectadores. Em ambos, na tela, vê-se imagens prosaicas: de um trem chegando na estação de trem (filmado em diagonal, ele sai pela lateral esquerda) e das águas do mar chocando com rochas (filmagem frontal, que faz com que a água corra pela areia em direção à câmera/plateia). O último trecho faz referência não apenas a um filme ou grupo de filmes, mas a estratégias narrativas que se consolidariam na década seguinte e formariam a base do clássico. O caipira vê a si mesmo na tela numa cena romântica. O público da passagem do século XIX para o XX, estava experimentando a intensificação da exposição pública daquilo que era do âmbito privado, sentindo um

3 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ORwC7gNyUaY>

4 Embora existam atualmente apenas fragmentos do filme, uma descrição do filme constava no catálogo de R.W.Paul. Cf. versão com comentários: <https://www.youtube.com/watch?v=MjufyLPKsEw>

fascínio grande por filmes que expunham a intimidade dos casais. Assim é que o filme mais popular de Edison, nesse período, foi John C. Rice – May Irwin Kiss (1896), que apresentava a cena final da peça *The Widow Jones*, estrelada à época pelos atores que deram nome ao filme de Edison. Sucesso e polêmica cercaram o filme, que era muito procurado pelo público, mas escandalizava a sociedade (justamente por expor algo tão íntimo de forma ampliada – um gesto íntimo, o beijo, potencializado pelo *close up*). O filme tornou-se um sucesso tão grande que a própria Edison Company produziu um filme similar em 1900, batizado de *The new Kiss*. Outros filmes famosos de beijo são *The Kiss in the tunnel* (1899), de George Albert Smith e, com mesmo nome, realizado no mesmo ano, *The kiss in the tunnel* de James Bamforth. Por outro lado, quanto ao sistema formal fílmico, a cena romântica final revela o mecanismo de identificação do espectador com a personagem principal concretizado para o caipira (que, não apenas imaginativamente, mas literalmente se vê na tela, no lugar do “mocinho”); ele se vê num tipo de narrativa específica, a do par romântico (que anos depois seria consolidada como a dupla narrativa característica do cinema clássico hollywoodiano – paralela à narrativa principal, haveria sempre uma segunda narrativa que, usualmente, se ocupava da trama romântica e promovia o usual final feliz). Nesses fragmentos do filme de Paul, já há uma demanda por um espectador que seria o leitor crítico de que trata Eco (1989). O leitor ingênuo, como aquele que se atém ao nível mais superficial, pode perceber a comicidade das situações – ainda mais com a forma caricata (gestual exagerado) como o caipira reage às imagens –, mas é o leitor crítico que perceberá essas outras camadas de significação (as referências aos filmes seria uma; a das matrizes de gênero e de estratégia narrativa outra – embora não acessível ao espectador da época, mas apenas para uma leitura posterior).

Em *The big swallow*⁵ (1901), de James Williamson, um homem mostra-se irritado com um cinegrafista que o filma nas ruas e ameaça comer câmara e cinegrafista – ele vai avançando até a tela tornar-se preta e, então, câmara e cinegrafista caem dentro da boca do homem, que então se afasta, mostrando-se satisfeito com o que acabou de engolir. O filme quebra o ilusionismo do espaço apresentado dentro dos princípios da representação em perspectiva. Um dos aspectos constitutivos do cinema recorrentemente evocado é a de, como herança da fotografia, ser uma imagem objetivamente construída (uma imagem técnica); e um dos seus fundamentos é a reprodução realista da experiência espacial (dentro de uma construção cultural e social de que a representação em perspectiva seria a que melhor corresponde à nossa percepção). Então, o homem aproximando da tela nos apresenta uma imagem dentro do esperado: à medida que se aproxima, ganha volume até ocupar toda a tela. No entanto, no corte invisível, a representação em perspectiva é quebrada: quando a tela se torna preta, há um corte para uma cena em estúdio do cinegrafista

5 A fala está descrita no catálogo de Williamson. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=I5XJjvlydck>

e da câmera caindo em um espaço negro, com bordas cenográficas simulando os lábios do homem. Câmera e cinegrafista estão fora das normas de representação que regem as ações do homem e também a nossa experiência espacial (ou a construção cultural do que entendemos ser essa experiência e sua representação mais fidedigna).

Também desde o início, o cinema descobriu o “poder de construção de mundos”. A maioria dos filmes produzidos no início são atualidades, registros de acontecimentos e de cenas cotidianas. Muitos defendem que o cinema dos primórdios era documental. No entanto, a produção de um dos pais do cinema, Thomas Edison, quase nada tinha de registro de cenas no seu acontecer – muitos dos seus curtas eram filmados dentro do Black Maria, seu estúdio de filmagem, onde eram encenadas cenas cotidianas. Era o suficiente para o público que a cena principal (em primeiro plano) guardasse a aparência da cena cotidiana e apresentasse não atores, mas as pessoas (muitas eram atrações do *vaudeville*) representando a si mesmas em suas atividades rotineiras e/ou profissionais. No entanto, rapidamente, o público começou a se encantar por signos de que a cena se passava “no real”, uma vez que cenas com fundo pintado ou neutro não eram novidade no teatro tradicional e nas apresentações dos brinquedos óticos. No filme *Repas de bebe* (1895), de Auguste Lumière, esposa e bebê foram registrados em cena familiar – estão em uma mesa ao ar livre, mãe e pai ladeando o bebê, que está sendo alimentado. À esquerda, a parede limita o quadro, à direita estende-se para fora da tela um gramado, ao fundo árvores que balançam ao vento. Pois foi o movimento que impressionou o público – entendemos que por ser o propriamente cinematográfico aqui, uma vez que a cena é cotidiana e o fundo estático já existia no teatro tradicional e nas imagens em movimento apresentadas nas sessões com fenaquitoscópio e com a lanterna mágica; fundo com movimento, só no cinema. Aos poucos, nos primeiros 15 anos pelo menos, foram sendo consolidados os signos de uma representação realista no cinema. Nesse tempo, se para o público criava-se essa mística do caráter documental fundamental do cinema (há ainda uma defesa que, de forma lata, pode-se dizer que todo filme é um documentário, mesmo a ficção, por que registra o que está frente à câmera), para os realizadores já era bastante claro como as imagens objetivamente construídas poderiam criar um efeito de documento do fato em seu acontecer sem o ser.

Devido ao perigo, impossibilidade técnica e outros empecilhos de ordem prática, mas também por uma escolha estética, eram feitas encenações de frentes de batalha e de cenas de guerra em filmes dos primórdios, exibidos como atualidades. Usualmente, seja por sua abordagem temática seja por aspectos formais, esses filmes defendiam um dos lados do conflito. As encenações guardavam características de documento, mas com uma proximidade da câmera que gerava dramaticidade (importante recurso para a construção discursiva em favor de um dos lados) e

também uma escolha de ângulos que formalmente inscreviam um ponto de vista na cena. *Shooting captured insurgents* (1898), dos estúdios Edison, é uma encenação de uma execução, criada com o objetivo de mostrar a crueldade dos espanhóis e de dar suporte à intervenção americana na guerra. R.W. Paul reproduzia situações típicas de cenas de batalha – assim como Mitchell e Kenyon faziam e também os Estúdios Edison em alguns filmes de guerra. Mas o realizador inglês defendia que a intenção não era enganar o público, embora soubesse que era pouco provável que o público conseguisse distinguir imagens documentais e reencenações.

Muito rapidamente, buscamos apontar os modos como o cinema, ainda em seus primórdios, já produzia um olhar crítico e demandava um leitor crítico (nos termos de Umberto Eco). Para agora apontarmos aspectos do cinema russo revolucionário que explicitam um esforço de alfabetização do público (uma vez que o espectador era tratado como um cidadão em construção) pela explicitação de dimensões do audiovisual.

3. O cinema russo revolucionário

Nos anos 1920 e parte dos 1930, o cinema russo revolucionário propôs a explicitação da construção do discurso, experimentou estratégias narrativas e formais opacas para gerar uma espectralidade ativa e também romperam com as bases espetaculares do cinema canônico.

Como parte essencial de sua proposta de nova sociedade, os artistas e propositores do Construtivismo russo, antes mesmo da Revolução, reivindicavam uma arte que fizesse efetivamente parte da sociedade, que não fosse “de cavalete”, que não ornamentasse o mundo, mas se configurasse como práticas capazes de organizar e reconstruir a vida (ALBERA, 2002). Por isso, Eisenstein (2002) declara, logo de início, que não bastava os filmes “falarem” sobre a revolução, que não interessava um cinema que não fosse também em si revolucionário. Com tal proposta, os russos acabaram por fundamentar as experiências e proposições de cinema utópico revolucionário posteriores, na forma de produção e de exibição, mas principalmente na construção do discurso político de conscientização do indivíduo (e não apenas de sua instrução e mobilização).

O profetismo social [do movimento do Construtivismo russo] procede das premissas estéticas que valorizam a construção: esta implica um domínio do espírito sobre a matéria (a arte, princípio ativo, faculdade mental, em oposição à natureza, o dado, princípio passivo), um verdadeiro “realismo” (da essência) que, ao fazer caducar todo naturalismo e todo impressionismo (cópia das aparências), expulsa o referente exterior e a submissão à visão empírica, e promove um espaço autônomo, a obra de arte como “objeto” (e não como “janela”, escreve Viktor Chklovski) que

é sua única realidade: material (cores, sons, palavras), organização (construção), procedimentos. (ALBERA, 2002, p. 170)

Em síntese, observamos que o programa do cinema russo revolucionário propunha inovações nas formas de produção e de exibição (o caso mais exemplar são os *agitki*), no discurso opaco (particularmente quanto à montagem e sem um padrão único narrativo), na formação inovadora (particularmente nos anos imediatos à revolução, pela ausência de material – quando Kuleshov oferecia oficinas de filme sem película), tudo isso em relação a um projeto político que coaduna com a proposta estética, formal.

O cinema russo estava impregnado de uma vitalidade que era revolucionária em todos os níveis e de um desejo de construir algo inteiramente novo sobre novas bases dentro de um espírito de entusiasmada solidariedade com novas idéias artísticas e políticas. (FURHAMMAR; ISAKSSON, 1976, p. 15)

As equipes dos trens de propaganda, os *agitki*, exibiam esses filmes, filmavam novos materiais ou reeditavam imagens de arquivo com novos propósitos e direcionamentos, percorrendo vilarejos ao longo da extensa malha ferroviária russa, a ferrovia Transiberiana (inaugurada poucos anos antes da revolução). Furhammar e Isaksson (1976) descrevem que, antes de Medvedkin liderar sua própria equipe, depois que saiu do Exército Vermelho, faziam parte dos *agitki* nomes que se tornariam referência na cinematografia revolucionária nascente: Esther Shub, Edouard Tissé, Lev Kuleshov e Dziga Vertov.

Furhammar e Isaksson (1976) classificam, dentre os diretores do cinema ficcional revolucionário, Alexander Dovzhenko como o poeta, Pudovkin como diretor de “dramas de conversão” repletos de simpatia pelo indivíduo e suas reações, e Eisenstein como o “engenheiro” mais interessado “nas possibilidades expressivas do cinema” – provavelmente por isso, o menos popular. Ferro (2010) afirma que o próprio Eisenstein tinha consciência de que seus filmes não podiam ser apreciados como ele desejaria pela população iletrada. A famosa montagem de atrações em *A greve*, na sequência do massacre dos operários – na qual as imagens dos homens, mulheres e crianças sendo atacados e mortos pelos soldados eram intercaladas com imagens de bois sendo degolados e estripados –, era recebida com indiferença pelos camponeses, surtindo o efeito esperado do choque (mas não da metáfora) apenas junto à população urbana. Além de a experiência de vida interferir no efeito desejado (camponeses estavam mais habitados a presenciar o abate de animais), faltaria à população russa, como um todo, educação formal para reconhecer a figura de linguagem da alegoria. Podemos deduzir que o mesmo aconteceu com *Outubro* (*Oktyabr* – 1928), no qual Eisenstein trabalhou o princípio da montagem intelectual.

Como o objetivo era que o espectador desses filmes agisse no mundo como cidadão, o cinema russo revolucionário buscou outras formas de quebrar a tão propalada passividade do homem diante do espetáculo cinematográfico. Como a produção da vanguarda cinematográfica vai dos anos 1920 até os anos 1930, em grande parte, os filmes foram produzidos ainda no período mudo do cinema, por isso recorriam às telas de texto, os intertítulos. Diferentemente, porém, da narrativa clássica, os intertítulos tinham um caráter menos explicativo e mais provocador e propositivo. Além disso, aproveitando-se da tradição gráfica do construtivismo, os realizadores buscavam formas visuais de integração do texto escrito à narrativa, fazendo o texto escrito transfigurar-se em informação visual: era usada a caixa alta para dar ênfase a alguma fala ou ideia, e a forma de falar de camponeses e estrangeiros podia ser ilustrada pela animação das letras (que entravam hesitantes, com erros ou enfáticas na tela), por exemplo.

O intertítulo no cinema russo corresponde à relação da produção gráfica que extrapola o âmbito da arte e alcança o que há de mais cotidiano e mundano. Dessa forma, o intertítulo não era algo à parte na construção discursiva, não constituiu para os russos o mesmo problema de quebra na continuidade que representou para os americanos e europeus que adotaram a linguagem clássica. Entre os russos, aos intertítulos foi aplicado o mesmo princípio de montagem pelo qual a contraposição de duas informações deve gerar sentido. Por isso, o intertítulo é parte essencial na argumentação localizada na articulação intertextual do texto escrito com a imagem. A argumentação ganha relevância na medida em que o convencimento e a mobilização das massas deveriam ser conscientes, pois estes realizadores (generalizando, uma vez que têm proposições narrativas e estéticas distintas) não buscavam a adesão pura e simplesmente, mas a construção de um novo modo de pensar a si mesmo e ao mundo de homens que, há várias gerações, eram criados para servir e trabalhar.

Levando esse propósito mais além, realizadores como Dziga Vertov e Alexander Medvedkin alteraram o próprio ritual cinematográfico que mal havia se constituído: o da sala escura, preparada especialmente para a exibição de filmes, com espectadores em silêncio, concentrados na tela. O fazer cinematográfico, estreitamente ligado, desde sua origem, aos grandes centros urbanos, foi levado por trem para a zona rural e pequenas cidades para ser apresentado para um público iletrado, brutalizado pelo trabalho e sem familiaridade com os entretenimentos modernos. Nessas exibições, o povo russo via a si mesmo e entrava em contato com o cinema e seus mecanismos de produção. Medvedkin relata, como resultado da experiência, as discussões que sua equipe propunha aos espectadores a partir do que era visto na tela — estimulando o debate e a formulação de novos planos de trabalho nas fábricas, minas e fazendas visitadas. O filme aí era instrumento direto de modificação do mundo e não apenas das consciências. O russo via a si mesmo na tela, seus problemas e desafios e não uma história distante de como ele deveria e poderia ser; seus conterrâneos, no

tempo presente, eram os exemplos a serem seguidos para a construção de suas ações futuras.

Reforçando o aspecto industrial do cinema, segundo Taylor e Christie (1994), até 1936, o estúdio de produção russo-soviético (a União Soviética foi oficialmente instituída em 1922) era conhecido como *kinofabrika* (*film factory*), fábrica de filme. Era necessário produzir filmes como era necessário organizar-se em cooperativas de produção coletiva (*kholkoz*), como era necessário produzir para alimentar e fortalecer a sociedade que se constituía. Além da famosa declaração do cinema como o principal instrumento de instrução, Lênin (1994) também reforçou o seu entendimento da arte como elemento essencial na constituição do cidadão soviético, frisando que o esforço de levar educação formal (o analfabetismo geral do povo, principalmente fora de Moscou e Petrogrado, era um dos maiores e imediatos desafios), a arte e a cultura para todo o povo russo era o mesmo da garantia de bom funcionamento de setores industriais e agrícolas vitais.

Essa seria a concretização do anseio construtivista de arrancar a arte do pedestal e trazê-la para o “chão de fábrica”, o que representa uma integração da arte à vivência cotidiana, até que se apagassem quase inteiramente suas fronteiras, de forma particularmente radical no que se refere à produção audiovisual. Essa mundanização do cinema, que, de fato, não chegou a ocupar plenamente o pedestal da arte, exacerbou-se com a popularização da televisão, nos anos 1950-1960, até alcançar os patamares atuais na era digital, em que o audiovisual está integrado à realidade do indivíduo, tanto em seu lazer quanto em seu trabalho. Constitui uma das dimensões de sua existência de forma mais intensa e explícita desde o momento em que o indivíduo passou a poder interagir diretamente com o conteúdo audiovisual e até a produzi-lo.

O cinema de vanguarda russo dos anos 1920 aos 1930 engajou-se na causa da revolução bolchevique de 1917. Sob a forma de documentário ou ficção, os cineastas desse período buscaram contribuir para o esforço de construção de um novo regime, o socialista, que seria um passo para alcançar a utopia comunista. Para isso, era preciso que o cinema se integrasse ao programa geral de instrução da população; afinal, o regime czarista mantinha a maioria da população, notadamente do campo, em condições precárias de vida. Além disso, era preciso mostrar os benefícios da

revolução em processo para conseguir a adesão de camponeses e operários — afinal, muitos sacrifícios seriam exigidos. Por isso, como usualmente ocorre nas utopias (narrativa ou projeto), o indivíduo teria de ser convencido a abrir mão de seus desejos e vontades individuais em favor do bem comum, do projeto que prometia o bem-estar e a felicidade coletivos.

4. Considerações finais

Esse texto, ao mesmo tempo que se configura como uma síntese de preocupações que permeiam alguns de nossos trabalhos anteriores, apresenta uma proposta que se está delineando de estudar as vanguardas, o cinema expandido e as experimentações audiovisuais atuais frente às propostas de alfabetização audiovisual e de desenvolvimento de competências midiáticas. Quando narrativos, esses filmes fundam-se na construção discursiva opaca – que coloca os elementos que constituem o sistema formal em primeiro plano, ensejando a crítica aos cânones clássicos do cinema, demandando competência de um leitor crítico (ECO, 1989). Quando não narrativos, quando negam o espaço específico da exibição ou mesmo a imagem objetivamente construída, quando chegam a abolir a tela, demandam competências não apenas estéticas, mas em mais de uma dimensão.

REFERÊNCIAS

AGUADED GOMEZ, Ignacio. La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA, 1, Valencia, Universidad Internacional de Valencia, 2016. **Vídeo da apresentação.** Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8_AYkV22h-o> . Acesso em: 06 jul. 2016.

AGUADED GOMEZ, Ignacio. Contenidos audiovisuales desde la perspectiva de los usuarios. In: JORNADA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y MENORES, Granada, 2011. **Vídeo da apresentação.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=AEZs-aqOqk>>. Acesso em: 2 jul 2016.

AGUADED GOMEZ, Ignacio. Conferencia inaugural. In: CONGRESO INTERNACIONAL BUENAS PRÁCTICAS CON TIC, 3, Universidad de Málaga, Málaga - España, 2013. **Vídeo da apresentação.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=W1-21HlwLmQ>>. Acesso em: 2 jul 2016.

ALBERA, François. **Eisenstein e o construtivismo russo.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. Parte I e II, p. 165-268.

ALVES, Patrícia Horta. Pesquisa aponta a emergência do campo da Educomunicação. In: NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/12.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

ECO, Umberto. A inovação do seriado. In: ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios.** Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EISENSTEIN, Serguei M.. **A forma do filme.** Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FERRÉS PRATS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 29, v. XV, 2007, p. 100-107. Disponível em:< <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1348/b15282272.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

FERRO, Marc. **Cinema e história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURHAMMAR, Leif, ISAKSSON, Folke. **Cinema e política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOMEZ, Margarita Victoria. Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação. NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2013

LÊNIN, Vladimir. Art belongs to the People. Conversation with Clara Zetkin. In: TAYLOR, Richard; CHRISTIE, Ian (eds.). The film factory: Russian and Soviet cinema in documents – 1896-1939. Translated by Richard Taylor. London: Routledge, 1994. 458p.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Filme**: por uma teoria expandida do cinema. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. 240p. (ArteFíssil, 12)

RIZZO, Sérgio. Por uma escola que contemple o audiovisual. NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em: 6 abr. 2013.

SÁNCHEZ-CARRERO, Jaqueline; SANDOVAL-ROMERO, Yamile. Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. **Comunicar**, Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 38, v. XIX, p. 113-120, 2012. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar38.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SAVERNINI, Erika. **Cinema utópico**: a construção de um novo homem e um novo mundo. 2011. 281f. Tese (Doutorado em Artes – Cinema) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SAVERNINI, Erika. O Cineclubismo como forma de atuação no âmbito da Educomunicação. In: ALAIC, 8, Córdoba, Argentina, 2015. **Anais eletrônicos...** Córdoba: ECI, 2015. Disponível em: < https://www.academia.edu/16658496/O_Cineclubismo_como_forma_de_atua%C3%A7%C3%A3o_no_%C3%A2mbito_da_Educomunica%C3%A7%C3%A3o >. Acesso em: 2 jul. 2016.

TAYLOR, Richard; CHRISTIE, Ian (eds.). **The film factory**: Russian and Soviet cinema in documents – 1896-1939. Translated by Richard Taylor. London: Routledge, 1994. 458p.

CAPÍTULO 3

ESTADO E POLÍTICA NA RETOMADA DA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA EM PERNAMBUCO

Leonardo Seabra PUGLIA RESUMO: O objetivo deste artigo é, através da reconstrução da evolução da legislação de fomento à prática cinematográfica nas últimas décadas tanto na esfera nacional quanto regional, analisar o papel desempenhado pelo poder público e pela mobilização política dos profissionais da categoria no processo de retomada da produção que transformou o estado de Pernambuco em um dos principais polos do cinema nacional.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ

PALAVRAS-CHAVE: cinema; estado; financiamento; pernambuco; cinema pernambucano.

ABSTRACT: This paper's main goal is to retrace the evolution of Brazilian cinema financing legislation in an effort to discuss the role played by the State and by the organization of the movie industry workers in the process that made the state of Pernambuco one of the Brazilian major movie producers.

PALAVRAS-CHAVE: cinema; state; financing; pernambuco; brazilian cinema

Introdução

Pernambuco se destaca hoje como um dos principais polos cinematográficos do Brasil, reconhecido internacionalmente como ponto renovador da produção nacional, sendo exemplo recente nesse sentido a recepção calorosa de *Aquarius* (2016) na 69ª edição Festival de Cannes, ainda que a Palma de Ouro não tenha ficado com o segundo longa da carreira de Kleber Mendonça Filho. Somente o trabalho anterior do diretor pernambucano, *O Som ao Redor* (2012), havia acumulado 31 prêmios em festivais pelo mundo, seguindo o mesmo caminho trilhado por sucessos como *Febre do Rato* (2011), de Cláudio Assis, e *Tatuagem* (2013), de Hilton Lacerda, entre outros.

O estado tem figurado regularmente, como aconteceu em 2011 e 2013, como terceiro maior produtor do país em termos quantitativos, ficando atrás apenas do Rio de Janeiro e de São Paulo. E isso num cenário bastante desfavorável do ponto de vista político-econômico, onde os grandes estúdios norte-americanos – Fox, Warner, Sony, Paramount, Universal e Disney – controlam 68% das bilheterias brasileiras, e a reduzida parcela que sobra à produção nacional fica nas mãos da Globo Filmes. Todas as 20 maiores bilheterias do cinema brasileiro desde o ano 2000 estão ligadas à empresa dos irmãos Marinho (Ancine, 2014).

Mas como um estado periférico como Pernambuco, com apenas o 10º maior PIB da Federação (IBGE), alcançou tal posição de destaque, deixando para trás regiões com condições econômicas, sociais e políticas mais favoráveis? Entre os diversos fatores que podem ajudar a compreender o fenômeno, certamente um dos mais relevantes foi o papel desempenhado pelo Estado – tanto em âmbito federal, estadual, quanto municipal – no fomento à produção cinematográfica, uma atividade cultural especialmente complexa e custosa, controlada no mercado brasileiro por agentes hegemônicos norte-americanos e, em menor escala, pelas Organizações Globo.

O objetivo desse artigo é justamente analisar o papel desempenhado pelo poder público no movimento de retomada da produção nos anos 1990, que encontra suas origens na década anterior e que levou Pernambuco à posição de destaque no cinema nacional contemporâneo, sem deixar de chamar atenção para o caráter político desse processo, impulsionado de maneira significativa pela mobilização e organização dos profissionais da categoria.

Carta de Olinda

Em meio aos últimos suspiros do ciclo de cinema em Super 8, um jovem cineasta chamado Paulo Caldas foi rapidamente conquistando espaço no meio cinematográfico pernambucano e decidiu, após rodar dois curtas-metragens, usar

sua juventude para revitalizar a principal entidade de classe do estado, a combalida ABD/APECI - Associação Brasileira de Documentaristas/Associação Pernambucana de Cineastas -, em parceria com o carioca radicado em Pernambuco Cláudio Barroso.

Barroso foi eleito presidente, com Paulo Caldas como vice, e os dois passaram se reunir em sala cedida pela Fundação Joaquim Nabuco, para pensar formas de enfrentar o esvaziamento da entidade e atrair novos associados. A grande tacada, contudo, veio em 1983, quando a dupla propôs, durante encontro nacional da Associação Brasileira de Documentaristas no Festival de Brasília, que o evento passasse a ser itinerante, sugerindo Olinda como sede do ano seguinte. Proposta aceita, os filiados da ABD/APECI se mobilizaram para organizar o evento, conquistando apoio de órgãos públicos como a Secretaria de Esporte, Cultura e Turismo, a Fundarpe (também ligada ao governo do estado), a Fundaj, a Embrafilme e o Centro de Preservação dos Sítios Históricos de Olinda.

Do dia 24 a 27 de maio, os cerca de 20 membros do Conselho Nacional da ABD se reuniram em Olinda, nos intervalos entre palestras, oficinas e exibições de filmes pernambucanos, para debater questões relativas ao cinema brasileiro diante de representantes da Embrafilme e do Concine, órgãos do governo federal criados pelo regime militar para gerir as políticas públicas para o setor. Delegados dos estados do Ceará, Pará, Minas Gerais, Alagoas e Paraná se uniram aos anfitriões pernambucanos em torno de uma demanda: a descentralização dos recursos da Embrafilme. Segundo Cláudio Barroso, o Rio de Janeiro ficava, sozinho, com pouco mais da metade dos investimentos, enquanto São Paulo recebia cerca de 40%, sobrando algo em torno de 3% para todos os outros estados da Federação (Nogueira, 2014, p. 130).

Após três dias de negociações, foi aprovada a instituição de cotas na divisão da verba da área cultural da Embrafilme. O Rio receberia 33% dos recursos, mesmo percentual destinado a São Paulo, sobrando 34% para o restante do país. Alguns cineastas pernambucanos acharam pouco e quase saíram no tapa durante as discussões, chegando, inclusive, a ameaçar a diretoria da ABD/APECI. Não conseguiam enxergar que, diante das circunstâncias, a nova divisão, registrada no documento Carta de Olinda, representaria um verdadeiro marco no processo de democratização da produção cinematográfica no país. É o que explica Paulo Caldas:

“Uma luta nascida em Olinda, neste encontro das ABDs, e que gerou o cinema pernambucano contemporâneo. Porque a partir desta reserva de mercado para o resto do país, é que Claudão conseguiu fazer os primeiros curtas, Lírio conseguiu fazer os primeiros curtas, eu consegui fazer os meus primeiros curtas profissionais. Eu e Barroso éramos delegados da ABD aqui em Pernambuco e fomos ameaçados por pessoas do cinema pernambucano, julgando que a gente não estava conquistando nada. Mas na verdade era muito que a gente estava conquistando, porque as pessoas achavam que tinha que ser outras cotas, mas era impossível naquele momento,

qualquer coisa até parecida com isso. Foi feito um acordo com Rio e São Paulo para permitir que isso passasse dentro do conselho. E isso gerou realmente recursos que não só Pernambuco, mas outros Estados do Brasil também nessa mesma levada conseguiram melhorar e criar gerações de cinema” (Nogueira, 2014, p. 131).

Sem conseguir acompanhar as transformações da indústria cinematográfica internacional, a Embrafilme foi lentamente arrastada pela deterioração do cenário macroeconômico nacional na direção de uma crise definitiva, mas durante este processo, a descentralização dos investimentos iniciada com a aprovação da Carta de Olinda, em 1984, foi capaz de manter a continuidade da produção pernambucana ao longo da década. E o cinema passou a ser praticado, em sua maior parte, de forma profissional, ainda que em quantidade significativamente inferior ao período do Ciclo Super 8, que vai de 1973 até os primeiros anos da década de 1980, quando foram lançados mais de 250 filmes em 8mm, quase todos curtas-metragens de caráter amador.

Graças em grande parte às conquistas da Carta de Olinda foram produzidos em Pernambuco, entre 1983 e 1988, cerca de 15 filmes, entre curtas e médias, tanto em 16 quanto em 35mm. Em sua maioria, projetos aprovados nos editais de financiamento da Embrafilme e pelos júris do Conselho Nacional de Cinema, agora forçados a investir cerca de um terço da verba fora do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Crise da Embrafilme e Retomada

Após a era de ouro em que chegou a superar as majors norte-americanas no mercado de distribuição, a Embrafilme entrou, no início da década de 1980, em um período de decadência que não seria revertido. A empresa não foi capaz de acompanhar – principalmente a partir da saída do diretor Roberto Farias, em 1978 – as transformações da indústria em âmbito internacional, tanto no setor da exibição (com a disseminação da tecnologia em vídeo e o encarecimento dos ingressos), quanto na produção, diante dos investimentos massivos de Hollywood em efeitos especiais, licenciamento e lançamentos monopolísticos dos “high concept movies”.

Internamente, a situação era agravada progressivamente pelos desdobramentos da crise econômica que marcou o fim do período militar. Com cada vez menos dinheiro em caixa, a Embrafilme foi perdendo capacidade de investimento, e sua estrutura burocrática se tornou alvo de críticas constantes da imprensa, especialmente da Folha de São Paulo, que passou a orquestrar verdadeira campanha contra a entidade, especialmente através dos artigos de Paulo Francis e Matinas Suzuki. Ao lado de uma série de denúncias de corrupção, o bombardeio serviu para debilitar, ainda mais, a imagem do cinema diante da opinião pública. Em 1988, o jornal divulgou pesquisa na qual 49% dos entrevistados afirmavam que o Estado não deveria financiar o cinema brasileiro (Marson, 2009, p. 21).

A Lei nº 7.505, conhecida como Lei Sarney, havia sido aprovada em julho de 1986, introduzindo no país o incentivo fiscal como forma de financiamento de atividades culturais. Sem grandes resultados, contudo. Uma série de deficiências – como fragilidades na prestação de contas e a não obrigatoriedade da circulação do bem cultural – impediram seu bom funcionamento.

Quando, em abril de 1990, Fernando Collor outorgou a Lei nº 8.029, extinguido, de forma autoritária, a Empresa Brasileira de Filmes junto com outras sete entidades da administração pública federal, incluindo o Concine e a Fundação do Cinema Brasileiro, o presidente recém-eleito – nas palavras de Marson – “acabou com um modelo de produção cinematográfica que já estava desgastado e com poucas possibilidades de continuidade, e que não encontrava legitimidade no campo cinematográfico, no Estado, nem na opinião pública” (2009, p. 21).

Seguindo à risca a cartilha do chamado “Consenso de Washington”, Collor deu fim a uma política estatal bastante criticada, é verdade, mas não instituiu em seu lugar nenhum outro projeto para o setor, entregando a produção cultural, de forma abrupta, à regulação exclusiva da lei da oferta e da procura. No âmbito do cinema, o resultado imediato foi a paralisação da atividade. Novos projetos foram abortados, e os que estavam em andamento foram interrompidos pela suspensão do repasse de verbas. Em Recife, por exemplo, Lírio Ferreira e Cláudio Assis tiveram que recorrer a acordos de permuta com laboratórios e passar o chapéu diversas vezes na Fundarpe para manter a produção em andamento e, mesmo assim, *O Crime da Imagem* e o *Soneto do Desmantelo Blue* só seriam lançados em 1992 e 1993, respectivamente, momento em que o cinema nacional chega ao fundo do poço (Figuerôa, 2000, p. 100).

Apenas três filmes brasileiros são lançados em 1992, levando a participação do país no mercado de bilheteria ao recorde mínimo de 0,05%. A essa altura, o governo federal já havia se dado conta do erro de deixar totalmente à deriva uma produção nacional incapaz de resistir à concorrência de Hollywood. Ex-executivos da Embrafilme logo foram incorporados aos quadros de gestão dos escritórios dos grandes estúdios norte-americanos no Brasil, enquanto grande parte dos cineastas, agora desempregados, viram-se forçados a migrar para a TV e para a publicidade, ou mesmo a mudar de profissão. Ainda que a fé no livre mercado não tenha sido abandonada pelo Planalto, o cenário calamitoso tornava irrefutável a necessidade de, ao menos, um período de transição antes da abertura total.

A primeira reação do governo federal foi a retomada provisória da cota na tela – sete dias de exibição obrigatória por ano – e, no início de 1991, Sérgio Paulo Rouanet assumiu o lugar de Ipojuca Pontes na direção da Secretaria de Cultura. O diplomata e escritor decidiu apostar em um modelo de política cultural – cujo embrião foi a Lei Sarney – que transferisse para o setor privado a gestão dos investimentos de recursos públicos. Algumas medidas de incentivo com base na dedução de impostos foram reeditadas, mas a legislação de 1986 foi reformulada em diversos pontos para dar fim a uma série de fraudes e irregularidades.

Em agosto, é divulgado o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), que deu origem à Lei nº 8.313, aprovada pelo Congresso e pelo Senado em dezembro de 1991. A partir da Lei Rouanet – como ficou conhecida –, tanto pessoas físicas quanto jurídicas passaram a ter a possibilidade aplicar parcelas do Imposto sobre a Renda, a título de doações ou patrocínios, no apoio direto a projetos culturais. O mecanismo, contudo, não permitia o financiamento do valor total de cada projeto, exigindo que o produtor apresentasse parte da verba. O que estimulou a multiplicação de legislações similares em âmbito municipal e estadual, como forma de complementar o financiamento.

No Rio de Janeiro, a prefeitura da cidade criava no mesmo ano empresa pública de distribuição a partir dos resquícios da estrutura da Embrafilme. A Riofilme não apenas deu emprego a antigos funcionários, como ainda preencheu parte do vazio deixado pela extinção da autarquia federal, tornando-se a distribuidora de nada menos que 50% dos 170 filmes nacionais lançados entre 1992 e 2000 (Autran, 2012, p. 20). A autarquia municipal desempenhou papel ainda mais decisivo durante o auge da crise, entre 1992 e 1994, quando distribuiu todos os 13 longas que conseguiram chegar ao circuito comercial, ainda que esse número não tenha representado nem 1% dos ingressos vendidos no país durante o período.

A Riofilme passou ainda a investir em produção e finalização e se tornou ponto de rearticulação, reunindo cineastas como Nelson Pereira dos Santos, vereadores, gestores da prefeitura e ex-funcionários da Embrafilme. Recuperada do baque inicial, a categoria cinematográfica começava a se mobilizar ao redor do país, tornando cada vez maior a pressão sobre o governo federal, apesar de divisões internas sobre ao papel que deveria ser desempenhado pelo Estado. O resultado foi a restituição oficial da cota da tela em 1992, com a aprovação da Lei 8.401. A proposta original previa auxílio público direto, mas o artigo foi vetado por Collor, que também liberou a verba destinada à Embrafilme – que continuava a ser recolhida – para o financiamento de até 80% de obras audiovisuais selecionadas por uma comissão formada por membros do Poder Executivo e da classe cinematográfica.

Esse movimento de aproximação entre governo e o campo do cinema não seria interrompido pela renúncia do presidente em dezembro de 1992. Foi, na verdade, aprofundado por seu sucessor, Itamar Franco, que decidiu reaproveitar os artigos vetados por Collor, aprovando, em julho do ano seguinte, a Lei 8.685. Com a Lei do Audiovisual, pessoas físicas (limite de 3%) e jurídicas (limite de 6%) poderiam usar parte do imposto de renda para adquirir cotas, garantindo participação nos lucros de projetos cinematográficos. Um excelente negócio para os investidores, que passariam a ganhar quatro vezes. Primeiro, por reduzir o volume de imposto a ser pago (Contribuição Social e Imposto de Renda), já que o aumento das despesas operacionais diminuiu as bases tributáveis. Sem falar do abatimento de 100% da quantia investida em cinema do montante do imposto de Renda e do valor intangível

da divulgação da marca em um veículo de comunicação de massa. O patrocinador ainda poderia receber dividendos do faturamento. Tudo isso à custa da queda da arrecadação do Estado.

No entanto, a nova legislação só se tornou efetiva quando o Ministério da Cultura lançou, no início de 1994, o Certificado de Investimento Audiovisual, que igualou as cotas a ações da bolsa de valores. O produtor passou, então, a lançar seus papéis na Comissão de Valores Mobiliários, chegando, inclusive, a se relacionar com possíveis investidores através do intermédio de agentes financeiros. Um marco que sacramenta a visão do cinema - e da cultura em geral - como negócio e possibilita a retomada da produção no país, a partir, principalmente, do sucesso inesperado de *Carlota Joaquina* (1995) no ano seguinte. Apesar do orçamento reduzido, o longa de Carla Camurati levou mais de 1,2 milhão de pessoas aos cinemas, despertando investidores para as possibilidades de faturamento abertas pela Lei do Audiovisual justamente em momento em que o Ministério da Educação voltava a investir diretamente em produção, disponibilizando 5,5 milhões de dólares dos recursos residuais da Embrafilme para a produção de 13 filmes de longa-metragem (Ramos e Miranda, 2000, p. 269). Ainda em 1995, a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, criaram um fundo de financiamento especial para o setor cinematográfico.

Ao estruturar variados mecanismos de financiamento, a nova política estatal para o cinema provocou um aumento significativo no número de produções, que se transformou em euforia quando o filme *O Quatrilho*, de Fábio Barreto, foi indicado ao Oscar de Melhor Filme em Língua Estrangeira de 1996. Passou-se a falar em “retomada” do cinema brasileiro, termo prontamente adotado tanto pela categoria quanto pelo governo federal, que o transformou em uma marca do governo FHC. Só que no segundo mandato do presidente a euforia daria lugar a clima de crescente preocupação com o futuro da produção nacional devido à deterioração dos indicadores econômicos provocada sobretudo pela prorrogação da paridade monetária artificial até a reeleição de 1998.

Quando, em 2000, o ministro da Cultura, Francisco Weffort, apresentou proposta à Comissão do Cinema de estender o acesso às leis de incentivo fiscal a emissoras de televisão e radiodifusão, os produtores brasileiros entraram em pânico. A perspectiva de ter como concorrentes por recursos públicos poderosos conglomerados midiáticos, sobretudo as Organizações Globo, que haviam fundado seu braço cinematográfico - a Globo Filmes - no ano anterior, somou-se às dificuldades de conseguir patrocínio causadas pela crise econômica, forçando o campo cinematográfico a uma mobilização como há décadas não se via. A reação imediata foi o III Congresso Brasileiro de Cinema, promovido na cidade de Porto Alegre em junho de 2000, quase 50 anos após a segunda edição.

O evento foi presidido por Gustavo Dahl e contou com a presença de 70 delegados de nove estados e mais de 150 observadores sem direito a voto. Pela primeira vez, houve ampla participação de diversos setores da cadeia audiovisual, incluindo representantes das emissoras de televisão, fato que se fez notar na aprovação do Relatório Final. Entre as 69 resoluções, encontramos propostas que vão desde novas formas de financiamento à fiscalização da cota na tela, passando pela intensificação da estruturação do campo ancorada na criação de um órgão responsável pela política cinematográfica.

Com a maior aproximação entre agentes públicos e privados, a resposta do governo federal acabou sendo rápida. Ainda no segundo semestre de 2000, a Secretaria para o Desenvolvimento do Audiovisual do Ministério da Cultura elaborou o documento Diagnóstico Governamental da Cadeia Produtiva do Audiovisual, adotando uma série de propostas do III CBC, mas excluindo a taxa das emissoras de TV aberta como forma de financiamento.

Um dos diretores da Globo representou o setor televisivo no Grupo Executivo de Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica, criado por decreto presidencial em setembro com o objetivo de elaborar ampla política cinematográfica para o país. Além da emissora carioca, participaram representantes de vários ministérios e dos três setores da cadeia cinematográfica, incluindo executivos do Grupo Severiano Ribeiro, líder do mercado de exibição, e da distribuidora americana Columbia Pictures. Apesar das tensões internas resultantes dessa composição heterogênea, os trabalhos da Gedic resultaram na assinatura, um ano depois, da medida provisória nº 2.228-1, que inaugurou uma nova fase no campo do cinema, ao ampliar, de forma considerável, o papel do Estado. Regulamentada em maio de 2002, a nova legislação estabeleceu os princípios gerais da Política Nacional do Cinema (PNC), instituiu o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional (PRODECINE) e o Conselho Superior de Cinema, órgão responsável por elaborar a política cinematográfica, composto por representantes do governo e do setor cinematográfico, além de ter criado a Agência Nacional de Cinema, com a tripla responsabilidade de fomentar, regular e fiscalizar a atividade audiovisual.

Ancine atendia a demanda do III CBC e resgatava algumas velhas atribuições da Embrafilme e do Concine, regulando a cota na tela, centralizando o registro dos agentes (pessoas físicas ou jurídicas), emitindo Certificado de Produto Brasileiro para os filmes e padronizando a emissão de ingressos, só para citar alguns exemplos. Não por acaso o escritório central seria fixado, em 2002, no Rio de Janeiro, mesma cidade-sede da autarquia criada pelo regime militar.

A agência regulatória também ficou responsável pelo tratamento e fornecimento de dados oficiais através do Sistema de Informações e Monitoramento da Indústria Cinematográfica e Videofonográfica e passou a recolher a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional, uma taxa cobrada em

todos os setores da cadeia, incidindo, inclusive, sobre remessas de lucro ao exterior. Sendo o valor arrecadado pelo Condecine repassado pela Ancine ao Fundo Setorial do Audiovisual, destinado a fomentar o desenvolvimento da indústria em sua totalidade, fazendo uso de diferentes linhas de financiamento.

Apesar da possibilidade de aplicar o valor da taxação sobre remessas em coproduções nacionais, as distribuidoras norte-americanas se rebelaram contra a nova legislação, e, em maio de 2002, a Warner obteve liminar na Justiça Brasileira considerando a cobrança indevida. O Condecine só seria mantido em definitivo após meses de batalha judicial (Marson, 2012, p. 161).

Mesmo ampliando as possibilidades de financiamento, a nova legislação não chegou a corrigir velhas disparidades regionais e os investimentos continuaram concentrados na região Sudeste, onde se reuniam os principais cineastas e empresas do país. Todavia, o novo cenário não deixou de abrir uma série de possibilidades a regiões periféricas, entre as quais o estado de Pernambuco logo assumiu posição de destaque, graças sobretudo a implementação gradual de relevante legislação de fomento em âmbito municipal e sobretudo estadual enquanto resultado de uma combinação de fatores que incluem: mobilização da categoria, o sucesso de crítica das produções e a sensibilidade das lideranças políticas regionais.

Mecanismos de fomento estatal em Pernambuco

A semente do financiamento público no estado havia sido plantada antes mesmo do fim da Embrafilme, apenas três anos após a mobilização política que deu origem à Carta de Olinda. Sem dar muitos frutos, contudo, pois a crise da estatal federal se tornara tão aguda que apenas dois dos seis projetos aprovados pelo concurso de roteiro lançado em 1987 pela Fundação de Cultura Cidade do Recife foram concluídos: *Trajetoária do frevo* e *O Último Bolero no Recife*, ambos de Fernando Spencer. O concurso ganharia força e se tornaria peça decisiva na engrenagem de financiamento regional somente em 1998, quando foi fundido com o Concurso de Roteiro Ary Severo, criado em 1995 pelo governo estadual, dando origem ao Concurso de Roteiro Ary Severo e Firmo Neto. O Ary Severo havia ajudado a financiar, por exemplo, o curta *That's a Lero-Lero* (1994), de Lírio Ferreira e Amin Stepple.

Só que antes disso, em dezembro de 1993, o Governo do Estado de Pernambuco, inspirado pela criação das leis Rouanet e do Audiovisual e pressionado por artistas locais, aprovou a Lei nº 11.005, dando origem ao Sistema de Incentivo à Cultura. A partir daí empresas privadas passaram a ter a possibilidade de investir parte dos impostos devidos ao estado em projetos culturais aprovados em editais públicos. Apesar de suas deficiências, o SIC foi decisivo na retomada da produção profissional no estado na década de 1990, que ganharia impulso definitivo com o sucesso

do longa-metragem *Baile Perfumado*, de Lírio Ferreira e Paulo Caldas, o primeiro produzido em Pernambuco desde *O Palavrão, Uma Ação Moralista*, dirigido por Cleto Mergulhão em 1975.

A história real do imigrante libanês que filma o bando de Lampião havia sido aprovada em concurso de roteiro do MinC, em 1994, mas como o orçamento estourou a casa 750 mil dólares, os produtores Marcelo Pinheiro, Aramis Trindade e Germano Coelho - filho do fundador do MCP - tiveram que montar plano para promover o filme entre investidores interessados em tirar proveito tanto dos mecanismos de isenção do governo federal e quanto da Lei de Incentivo à Cultura estadual, que passou a vigorar em 1996, ano em que *Baile Perfumado* foi concluído. O filme foi finalizado somente no segundo dia do Festival de Brasília, mesmo assim se tornou o grande vencedor do evento, levando na bagagem de volta ao Recife três Candangos, incluindo o de Melhor Filme.

A primeira exibição em Pernambuco aconteceu em março do ano seguinte, na sessão de abertura do I Festival Nacional de Cinema do Recife, gerando um clima de dupla euforia. O estado não apenas acabara de produzir o melhor filme do ano no país como passaria a contar com um evento anual que se tornou, ao longo do tempo, um dos mais relevantes do calendário nacional, chegando à sua 20ª edição em 2016, rebatizado como Cine PE.

O sucesso do longa ao lado da recepção calorosa do curta de Kátia Mesel *Recife de Dentro pra Fora* (1997) em festivais nacionais e internacionais estimulou o governo de Miguel Arraes a aprimorar a legislação, aumentando em seu último ano de mandato – 1998 - o volume disponível para dedução de ICMS. Política mantida por seu sucessor, Jarbas Vasconcelos, apesar da conseqüente queda na arrecadação e das deficiências na fiscalização da aplicação dos recursos.

Esse incremento da Lei de Incentivo à Cultura ajudou a fomentar a expansão da produção cinematográfica em Pernambuco ainda que em volume significativamente inferior aos valores repassados em âmbito federal. Segundo dados oficiais da Secretaria do Audiovisual, foram captados em todo país, através de mecanismos de incentivo fiscal, total de R\$ 113 milhões em 1997, e R\$ 73 milhões, no ano seguinte (Marson, 2009, p. 80), quando a jornalista Clara Angélica teve o roteiro do curta *Simião Martiniano, o Camelô do Cinema* selecionado, entre cerca de 400 concorrentes, como um dos vencedores do concurso do Ministério da Cultura.

Entre as principais limitações do SIC estava o fato dos recursos de isenção fiscal serem geridos pelas próprias empresas, que escolhiam qual filme patrocinar de acordo com suas estratégias de marketing. O que aconteceu na prática foi que grande parte dos produtores não conseguia atrair investidores mesmo com a aprovação do projeto em edital. Especialmente os menos experientes e os mais ousados do ponto de vista artístico.

Para corrigir o problema, foi aprovada, em dezembro de 2002, no final do primeiro mandato do governador Jarbas Vasconcelos, a Lei 12.310, substituindo o SIC pelo Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura. O Funcultura passou a recolher os valores abatidos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aplicando-os diretamente em projetos artísticos selecionados através de editais. Sendo a prerrogativa de escolha compartilhada por agentes do poder público com representantes da sociedade civil, na condição de membros da Comissão Deliberativa, entidade responsável pelo processo seletivo. O primeiro edital foi lançado no ano seguinte à aprovação da lei, destinando R\$ 150 mil a Árido Movie, longa-metragem de Lírio de Ferreira, que ainda captaria R\$ 740 mil através da legislação federal antes de ser lançado em 2006.

Ao tirar a exclusividade das decisões de investimento dos departamentos de marketing das empresas, o Funcultura pôde dar oportunidade a realizadores iniciantes sem, contudo, restringir a liberdade de criação aos critérios estreitos da necessidade de retorno financeiro em um mercado controlado, sobretudo na distribuição, por multinacionais americanas. Foi assim que em 2007 os jovens Gabriel Mascaro e Marcelo Pedroso arrecadaram R\$ 131 mil do fundo estadual para rodar *KFZ-1348*. O documentário que reconstrói 40 anos na vida útil de um fusca - da fábrica ao ferro velho - seria lançado no ano seguinte, mas antes disso o diretor Daniel Bandeira surpreenderia ao rodar, ao lado dos companheiros da produtora Símio Filmes, seu primeiro longa-metragem com apenas R\$ 50 mil. O dinheiro havia sido disponibilizado diretamente pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) para as filmagens de um curta. No entanto, os jovens decidiram usar a verba para transformar *Amigos de Risco* (2007) num longa-metragem.

No mesmo ano, o governador recém-eleito Eduardo Campos decidiu - em resposta a reivindicações da categoria - dar mais um passo em direção à consolidação do fomento cinematográfico lançando edital do Funcultura exclusivo para a produção audiovisual. Em 2008, outra deficiência estrutural histórica da produção no estado seria atacada: a formação de mão de obra. Foi quando a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Educação finalmente atendeu a outra velha demanda da categoria e implementou o Centro Audiovisual Norte-Nordeste (Canne) dentro da produtora Massangana, da Fundação Joaquim Nabuco. Pernambuco passou a contar com um espaço de excelência na formação profissional e apoio à produção independente, fornecendo, ainda, a realizadores do Nordeste suporte técnico e equipamentos. E isso no mesmo ano em que a UFPE aprovou a criação do primeiro curso de bacharel em Cinema e Audiovisual do estado.

Ainda que grande parte dos recursos seja destinada à produção cinematográfica, são contemplados projetos dos mais variados. O que não deixa de ser uma forma de reconhecimento por parte do poder público e da classe cinematográfica da importância exercida por outras atividades na história do cinema em Pernambuco.

Dos R\$ 8 milhões disponibilizados pelo Funcultura Audiovisual no biênio 2010/ 2011, por exemplo, R\$ 3,5 milhões foram distribuídos entre 19 projetos de longa-metragem, e outro R\$ 1,5 milhão destinado a 22 curtas-metragens. O restante financiou projetos de cineclubes (8), televisão (11) e difusão, pesquisa e formação de público (22) (Mariz, 2011, p. 44).

O montante disponível não apenas seria ampliado para R\$ 11,5 milhões em 2014, como acabaria se tornando compulsório com a aprovação, em junho do mesmo ano, da Lei 15.307, que também instituiu a criação do Conselho Consultivo do Audiovisual de Pernambuco, composto por integrantes do poder público e representantes da sociedade civil. Uma dupla vitória da classe cinematográfica pernambucana, que, ao mesmo tempo que ganhou maior poder de decisão dentro do governo, blindou a política cinematográfica estadual das variações de caráter político. Ainda que Eduardo Campos tenha se mostrado aberto ao diálogo, foi uma conquista, sobretudo, do poder de pressão dos agentes do setor de produção, que participaram ativamente das negociações com o governador.

Conclusão

Desde a criação do edital especial em 2007 até 2013, o Funcultura contemplou 436 projetos audiovisuais, distribuindo um total de R\$ 43,1 milhões em financiamento. Ainda que não tenha sido capaz de reverter as disparidades regionais em termos quantitativos, o fundo, somado aos recursos capitados pela legislação federal, ao menos contribuiu para garantir, através da gestão colegiada entre estado e classe cinematográfica dos recursos de isenção do ICMS, a liberdade criativa dos realizadores, ao estabelecer como principal critério o valor cultural de uma obra e não o seu potencial de retorno comercial segundo parâmetros estabelecidos pela máquina industrial de Hollywood ou da Globo Filmes.

Nesse sentido, a solidez e a flexibilidade da legislação de fomento estadual contribuíram para alçar Pernambuco a posição de destaque no campo cinematográfico nacional tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Se em 2013 o estado produziu 6,2% do total de filmes lançados no país, ficando atrás apenas de Rio de Janeiro (36,4%) e São Paulo (35,7%) (Ancine), quando o assunto é premiação a proeminência pernambucana torna-se ainda mais evidente. Somados, os prêmios recebidos em festivais nacionais e internacionais pelos principais longas-metragens lançados no estado entre 2011 e 2013 - *A Febre do Rato* (2011), *O Som ao Redor* (2012), *Tatuagem* (2013) e *A História da Eternidade* (2014) - chegam ao total impressionante de 83.

Ao analisar de forma breve o papel desempenhado pelo poder público tanto em âmbito federal, estadual, quanto municipal, na trajetória de retomada e consolidação da produção cinematográfica em Pernambuco nas últimas três décadas, este artigo

buscou contribuir não somente para a memória cinematográfica nacional, mas também ao debate sobre as possibilidades do fazer fílmico em regiões periféricas, tomando Pernambuco como ponto de referência devido à posição de destaque adquirida pelo estado nos últimos anos enquanto polo renovador da filmografia brasileira.

A construção gradual da legislação estadual até a forma atual do Funcultura certamente desempenhou papel fundamental nesse processo. Processo esse que não foi resultado apenas da visão dos gestores públicos, mas principalmente do poder de pressão do setor, ampliado progressivamente pelo sucesso dos filmes em festivais ao redor do mundo e pelos anos de atuação dos profissionais da área em entidades de classe como a ABD/APECI, decisiva na aprovação, em 1984, da Carta de Olinda, documento-marco na luta histórica pela descentralização dos recursos de financiamento no país.

REFERÊNCIAS

ANCINE. **Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual.**

Disponível em: <<http://oca.ancine.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

AUTRAN, A. **O pensamento industrial cinematográfico brasileiro: ontem e hoje.** In: MELEIRO, Alessandra (Org.). Cinema e mercado. São Paulo: Escrituras, 2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.505**, de 2 de julho de 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm> Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.029**, de 12 de abril de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8029cons.htm> Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.313**, de 23 de dezembro de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm> Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.401**, de 8 de janeiro de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8401.htm> Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.685**, de 20 de julho de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8685.htm> Acesso em: 15 jul. 2016.

FIGUEIRÔA, A. **Cinema pernambucano: uma história em ciclos.** Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2000.

MARIZ, A. C. **Cinema em Pernambuco: caracterização e políticas de incentivo.** Monografia (graduação). Recife: UFPE, 2011.

MARSON, M. I. **Cinema e Políticas de Estado: da Embrafilme à Ancine.** São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

NOGUEIRA, A. M. C. **A brodagem no cinema pernambucano.** Tese (doutorado). Recife: UFPE, 2014.

PERNAMBUCO (estado). **Decreto-lei nº 11.005**, de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/x?tiponorma=1&numero=11005&complemento=0&ano=1993&tipo=&url=>>> Acesso em: 15 jul. 2016

PERNAMBUCO (estado). **Decreto-lei nº 12.310**, de 19 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/x?tiponorma=1&numero=12310&complemento=0&ano=2002&tipo=&url=>>> Acesso em: 15 jul. 2016

PERNAMBUCO (estado). **Decreto-lei nº 15.307**, de 4 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Lei-15.07-de-4-de-junho-de-2014-audiovisual-PE.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2016

RAMOS, F. P. e MIRANDA, L. F. **Enciclopédia do cinema brasileiro.** São Paulo: Editora Senac, 2000.

CAPÍTULO 4

NEM SEMPRE O BONITO É BOM E O FEIO É MAU: UMA ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS DO FILME FREAKS DE 1932

Ivon Mendes de Barros
*Mestre em Comunicação Audiovisual
pela Universidade Anhembi Morumbi
São Paulo - SP*

RESUMO: Alguns personagens feios ou fisicamente anormais, no cinema são apresentados como ameaça ou aberração. Ao observar uma pessoa com anomalias, muitas pessoas normais costumam sentir asco, repulsa, medo ou horror. Entretanto nem sempre o feio representa maldade. O filme *Freaks* (1932) de Tod Browning, apresenta, e ao mesmo tempo questiona, conexões entre a feiura e a maldade, a beleza e a bondade. Com base nos textos publicados por Joan Hawkins, Leusa Araújo, Silvia Marques, Tithonus Pednaud e outros pesquisadores, neste artigo é feita uma análise dos figurinos, cabelos e maquiagens, dos personagens do filme *Freaks*; em busca de observar a maneira que a caracterização visual aborda a interação da feiura com a beleza e contribui para a narrativa audiovisual.

PALAVRAS-CHAVE: cinema; personagens [caracterização]; feiura; audiovisual [narrativa]; *Freaks*.

ABSTRACT: Some ugly or physically abnormal characters in the movies are presented as threat or aberration. When observing a person with anomalies, many normal people usually feel disgust, repulsion, fear or horror. However, the ugly is not always evil. The film *Freaks* (1932) by Tod Browning, presents, and questions at the same time, connections between ugliness and wickedness, beauty and goodness. Based on the texts published by Joan Hawkins, Leusa Araújo, Silvia Marques, Tithonus Pednaud and other researchers, this article analyzes the costumes, hair and makeup of the characters in the movie *Freaks*; searching the way that the visual characterization approaches the interaction of ugliness with beauty and contributes to the audiovisual narrative.

KEYWORDS: cinema; characters [characterization]; ugliness; audiovisual narrative; *Freaks*

1. O VISUAL DOS BELOS E DOS FEIOS NO FILME FREAKS

A história do filme *Freaks* (Tod Browning, EUA, 1932) acompanha o cotidiano dos artistas de um circo. Esse circo tem homens e mulheres com corpos bonitos e habilidades surpreendentes, igualmente aos circos atuais, mas também tem pessoas com deficiências físicas que são apresentadas como atração.

Até o início do século XX, os circos apresentavam pessoas com deficiência intelectual ou física, nomeando-as como aberrações ou monstros. O apresentador do circo (Murray Kinnell) no filme *Freaks* os descreve como monstruosidades vivas (*living monstrosity*). No mesmo filme, na cena da festa de casamento de Cleópatra (Olga Baclanova) e Hans (Harry Earles), ao ofender e expulsar os “*freaks*”, a personagem Cleópatra grita: “Vocês são sujos, nojentos, anormais! Aberrações! Monstros! Monstros! Vocês são imundos!” O título do filme de Tod Browning, no português foi traduzido como Monstros. A palavra “Monstro” vem do Latim *monstrum*, ser deformado, monstruosidade, sinal, agouro; derivado do verbo *monere*, avisar, chamar a atenção para; literalmente aquilo que deve ser mostrado. Aberração vem do Latim *aberratio*, andar sem destino; formada por *ab-*, para fora, mais *errare*, perambular, vagar. Com o significado de aquilo que se desvia do normal, usa-se desde meados do século XIX.

Vale considerar o vocabulário usado pela medicina para definir as características do corpo humano. De acordo com a nomenclatura anatômica do corpo humano, definida nos congressos internacionais dos anatomistas, o conceito de variação anatômica é estabelecido “Quando observamos um grupo de humanos evidenciamos diferenças morfológicas entre os elementos que compõem o grupo, chamado de variação anatômica” (BORBA, 2011). Existem fatores gerais de variação que não oferecem prejuízo funcional para o indivíduo, que correspondem à idade, sexo, raça, biótipo e evolução. Para classificar as diferentes variações anatômicas, a medicina usa os seguintes quatro conceitos:

Normal: em anatomia é um conceito estatístico, representado pelo o que ocorre na maioria dos casos, o mais frequente. Ex: 20 dedos, coração com seu ápice inclinado para o lado esquerdo do corpo.

Variação anatômica: é uma alteração da forma ou posição do órgão, porém, não causa prejuízo na função. Ex: as alterações de posição que são visualizadas no sistema venoso superficial, são exemplos simples de variação anatômica.

Anomalia: é uma alteração da forma ou posição do órgão, que causa prejuízo na função, sendo compatível com a vida. Ex: ausência de membros (amelia), fenda palatina.

Monstruosidade: é uma alteração da forma ou posição do órgão, que causa prejuízo na função, incompatível com a vida. Ex: anencefalia (ausência do encéfalo) (NOBESCHI, 2010, p. 3)

De acordo com esses conceitos, alguns personagens do filme *Freaks* se enquadram no conceito de normalidade, outros têm anomalias ou variações anatômicas bastante impactantes, mas nenhuma parece se encaixar no conceito de monstruosidade. Certamente um bom anatomista pode fazer melhor análise, para confirmar, ou não, essa minha afirmação.

Da nomenclatura anatômica reconhecida pela medicina, apenas será utilizado, neste texto, o conceito de “normal” para designar o grupo de personagens que têm características físicas dentro dos padrões da normalidade.

Para nomear os personagens do filme *Freaks* que apresentam características físicas ou mentais fora dos padrões da normalidade, neste artigo, escrito no Brasil do século XXI, parece inadequado se referir a esse grupo de personagens como os monstros ou as aberrações. Considerando que anões e pessoas que não tem os braços ou as pernas, atualmente, não são vistas dessa maneira e conseguem ter um bom convívio social, ainda que algumas pessoas com deficiência necessitem de cadeira de rodas ou outros equipamentos. Poderíamos chama-los talvez de anormais, no sentido de pessoas que estão fora dos padrões compreendidos coletivamente como normais. Entretanto, os adjetivos: anormal, aberração e monstro, podem ter uma conotação pejorativa na nossa cultura nos dias atuais. Assim, escolho nomeá-los aqui como o grupo dos personagens excêntricos ou simplesmente os excêntricos. Utilizo esse codinome e adjetivo de acordo com o significado e a origem latina e grega desta palavra. Ela deriva do Latim *eccentricus*, fora do centro, descentrado, do Grego *ekkentros*, de mesmo significado, formado por *ek/ex-*, fora, mais *kentron*, meio, centro.

Convém esclarecer o que é aqui considerado ser bom e ser mau. São conceitos complexos e amplos, que já foram abordados por diversos pesquisadores desde a filosofia até a antropologia. Ainda que seja possível discutir muito sobre a maldade e a bondade, esta pesquisa não pretende se aprofundar nesse tema. Este texto encara o bom e o mau como a maior parte da sociedade, especialmente onde a moral cristã norteia a mentalidade cultural das pessoas. Ser bom é agir com generosidade, compaixão, amor, em prol dos outros seres humanos. Ser mau é agir com egoísmo, agressividade, ódio, contra os outros. A questão aqui é se a feiura representa maldade, em pessoas com aparência fora da normalidade ou excêntricas, e se a beleza representa bondade, em pessoas com visual dentro do que mais comum ou normal.

No circo do filme *Freaks*, existe um grupo de personagens normais e um grupo de personagens excêntricos. Na primeira parte do filme, os excêntricos aparecem como pessoas que levam a vida com alegria, bondade e união. O anão Hans é um

excêntrico que está apaixonado pela trapezista Cleópatra, que é uma personagem normal. Junto com seu amante Hércules (Henry Victor), ela elabora um golpe; decide casar com Hans, envenená-lo e ficar com a grande herança que ele possui. Os excêntricos descobrem o plano de traição e se vingam dos dois personagens normais.

Ao verificar a caracterização visual dos personagens, maquiagem, penteados e figurinos, é possível identificar semelhanças e diferenças entre os normais e os excêntricos. Procuremos observar primeiro as semelhanças, depois as diferenças.

1.1. As Semelhanças entre os Belos e os Feios no Filme *Freaks*

As mulheres do circo são caracterizadas com penteados e maquiagens contextualizados aos padrões de beleza reconhecidos pela moda vigente na época da realização do filme, como também adequados às necessidades técnicas do cinema dos anos 1930. As mulheres do grupo dos personagens normais têm a sua beleza valorizada, da mesma forma as mulheres do grupo dos excêntricos também recebem esse tratamento da equipe de maquiadores e cabeleireiros. Assim, a feiura dos personagens excêntricos é questionada, criando um estranhamento entre a beleza do rosto e a deformidade física dos corpos. Essa dicotomia faz o público ver a beleza dos excêntricos e indagar até onde eles estão fora dos padrões.

Vênus (Leila Hyams) e Cleópatra, personagens normais, têm rostos, cabelos e corpos bonitos. As excêntricas Frieda (Daisy Earles), Frances, Violet e Daisy (personagens com o nome de suas interpretas reais) têm rostos e cabelos igualmente bonitos, porém os corpos apresentam deformações, por isso o circo as apresenta como aberrações ou monstros. Monstros com belos rostos e cabelos.

A caracterização dos cabelos das personagens acompanha os costumes do começo do século XX. As ondas do penteado remetem ao cabelo de algumas mulheres da Belle Époque. Essas ondas eram produzidas com longas pinças e bobes, ou também com permanentes. Muitas estrelas do início do cinema usavam os cabelos ondulados, como Dolores Costello e Marlene Dietrich. Vale reparar que algumas atrizes do filme *Freaks*, além de valorizar os cachos, provavelmente devem ter ajustado a cor dos cabelos, para realçar a beleza das personagens.

Nos anos 1930, os cabelos voltaram a ser usados mais longos, mas de forma moderada. (...) O repartido podia ser no meio ou na lateral, mas ambos eram bem definidos, e as ondas voltaram com tudo. Turbantes e chapéus completavam o visual. Foi nessa década também que as mulheres resolveram arriscar outras cores para as madeixas. A mais procurada foi o loiro à *la* Marlene Dietrich. (MARQUES, 2009, p. 57)

As normais Cleópatra e Vênus; as excêntricas Frieda, Violet e Daisy.



* Todas as imagens foram retiradas da reprodução do filme “Monstros”, de Tod Browning, disponível no Youtube.com.

A personagem Vênus, que tem o nome da deusa da beleza na mitologia romana, tem cabelos loiros e usa um penteado ondulado. Ela é caracterizada com uma maquiagem de embelezamento completa, também contextualizada à época, incluindo batom, sombras, delineado e cílios postiços nos olhos. A base é pesada e o batom é bem escuro para um melhor resultado em um filme 35mm da década de 1930.

No cinema americano dessa década não se viam atrizes sardentas, com manchas na pele ou atores calvos. Todos os defeitinhos estéticos eram camuflados com pancake e perucas para todos aparecerem lindos, com pele sedosa e bastos cabelos. (MARQUES, 2009, p. 58)

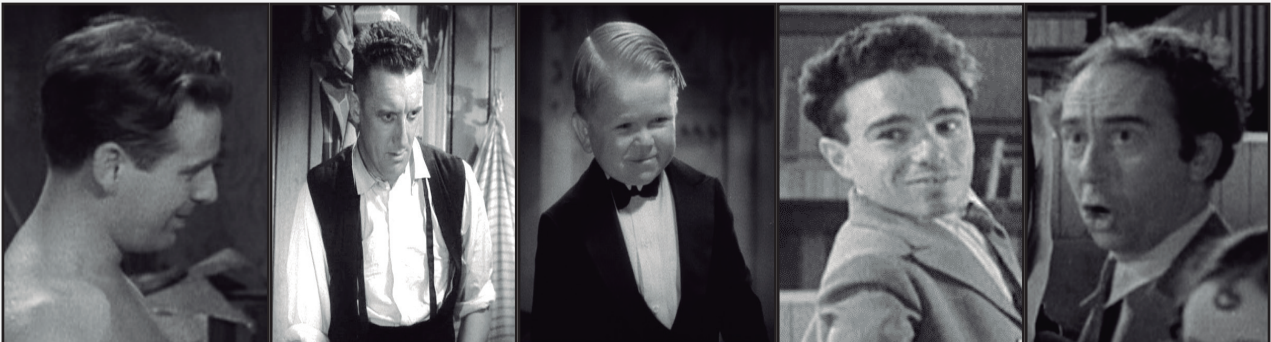
A trapezista Cleópatra, vilã da história que carrega o nome da rainha egípcia famosa por sua vaidade e pelos seus jogos de poder, é loira e usa penteados semelhantes à Vênus. Também igual a outra personagem, ela usa maquiagem de embelezamento de acordo com a moda da época e com as necessidades técnicas da gravação. O detalhe é que Cleópatra tem as sobrancelhas mais grossas, inclinadas e escuras, criando uma expressão mais agressiva e forte. Vale considerar que a atriz Olga Baclanova, que interpretou a Cleópatra, tinha 36 anos no momento das filmagens de *Freaks*, enquanto Leila Hyams, que fez a Vênus, tinha apenas 27 anos, por isso o olhar mais maduro também diferencia as personagens.

A Senhorita Frieda (excêntrica), que protagoniza o principal conflito amoroso do filme, é uma artista anã que trabalha sobre pôneis. Tem um nome alemão que significa paz ou pacífica, coerente ao perfil dessa personagem, sempre amorosa e conciliadora, como também desprezada. Ela tem cabelo loiro igual à Vênus e à Cleópatra, usa um penteado muito parecido e a maquiagem segue os mesmos padrões de beleza. O mesmo acontece com outras personagens excêntricas, como as gêmeas siamesas Violet e Daisy, ou Frances. A maquiagem de embelezamento e os cabelos ondulados, estabelecem uma ambivalência entre a beleza e a feiúra.

Uma comparação semelhante pode ser feita entre os personagens masculinos

excêntricos e o grupo dos normais. No filme *Freaks*, quase todos os homens usam cabelos curtos, mais aparados atrás e nas laterais, um pouco mais longos na parte superior da cabeça, seguindo os padrões de beleza masculina dos anos 1930. Personagens do grupo dos normais usam o cabelo nesse padrão, como o palhaço Phroso (Wallace Ford) e um dos irmãos Rollo (Matt McHugh); o outro irmão Rollo (Edward Brophy) é calvo, mas o corte é igual nas laterais e atrás; enquanto o musculoso Hércules (Henry Víctor) usa o cabelo raspado nas laterais semelhante ao padrão militar. Cortes de cabelo parecidos são usados por alguns personagens dos excêntricos, como o anão Hans (Harry Earles) com seu cabelo loiro sempre engomado, o anão Angeleno (Angelo Rossitto) com o cabelo um pouco mais volumoso, ou o *Half-Boy* (Johnny Eck) com cabelo sempre bem repartido. Até mesmo o comediante Roscoe Ates, que interpreta um gago e assim se junta ao grupo dos excêntricos, é calvo com cabelos um pouco mais compridos, geralmente despenteados e levantados, que imprimem um visual mais divertido e tresloucado, mas sem sair realmente fora dos padrões do cotidiano masculino.

Os normais Phroso e Hércules; os excêntricos Hans, Angeleno e Roscoe.



Nesses personagens, existem variações do tipo de cabelo (mais liso, ondulado ou crespo); o tamanho ou formato do topete, sendo que nenhum usa franja. Hans está sempre com goma ou brilhantina no cabelo, os outros personagens por vezes aparecem com o cabelo natural, noutros momentos com o cabelo engomado. A maquiagem utilizada na caracterização dos personagens masculinos é sutil, parece se limitar a uma base ou pó, apenas para neutralizar o brilho da pele e suavizar alguma imperfeição. Aparentemente, não há truques de maquiagem para embelezar os normais, nem para enfeiar os excêntricos. Nessa comparação, seja nos cabelos ou na maquiagem, personagens masculinos excêntricos e normais se assemelham, criando uma ambivalência entre a beleza do rosto e cabelos, e a feiura dos corpos. Da mesma forma que a caracterização das mulheres do filme.

Nos figurinos também acontece a aproximação da feiura e da beleza. A maioria dos personagens do grupo dos excêntricos usam roupas semelhantes às que são usadas pelos personagens do grupo dos normais, simplesmente ajustadas ao tamanho ou deficiência física.

O anão Hans sempre aparece numa elegância impecável, o que é coerente com o fato do personagem ter recebido uma herança e talvez ser o mais rico entre os artistas do circo. Além do cabelo sempre engomado, ele veste um traje formal completo em quase todas as cenas. O único momento em que ele aparece diferente é uma cena em que os artistas estão relaxando no *back stage*, todos estão com roupas mais informais, enquanto Hans apenas está sem paletó-fraque, nem mesmo afrouxa a gravata. Exceto Hans, considerando que todos são artistas de circo, eles têm figurinos usados na hora do show e outras roupas usadas na intimidade do convívio fora do picadeiro.

As roupas da Cleópatra destacam sua beleza e elegância, também apresentam detalhes que valorizam a interpretação da vilã. No picadeiro, a trapezista veste *collant* e calça de bailarina, saíote dourado, faixa de brilhantes na cabeça, brincos com uma grande pérola e uma capa com gola alta, semelhante às capas usadas por algumas bruxas do cinema, como a madrasta da Branca de Neve do Walt Disney (1937) ou Angelina Jolie em *Malévola* (2014). Na intimidade de seu vagão, Cleópatra veste um hobbie de tecido leve e estampado que se mexe sinuosamente com a movimentação do corpo e agrega sensualidade e maquiavelismo. Na festa de seu casamento com Hans, ela usa colares de pérolas e grandes brincos de pingentes, o vestido de noiva expõe o colo e os ombros valorizando sua beleza. Vênus, personagem do grupo dos normais que gosta e se relaciona bem com os excêntricos, veste roupas que imprimem jovialidade e leveza na personagem. Ela é uma adestradora de focas, para entrar no picadeiro ela usa uma blusinha branca de tecido leve com botões e gola baixa, um short e um colete cobertos de lantejoulas escuras, meia de seda e sapato de salto alto. No cotidiano, ela aparece com saia escura que vai até abaixo dos joelhos, com uma faixa amarrada na cintura e blusinha decotada. As blusinhas são sempre de tecido leve e cor clara, com manga bufante, franzidos e bordados, aspectos delicados e femininos adequados ao perfil da personagem. Vênus parece uma mocinha delicada, Cleópatra é a vilã.

A anã Frieda, uma das protagonistas dentre os personagens excêntricos, no cotidiano veste figurinos semelhantes aos da Vênus. Ao estender roupas no varal, Frieda usa um avental, uma saia xadrez e uma blusinha com babados na manga. Para apresentar-se com seus pôneis no circo, ela usa uma roupa de bailarina, com sapatilhas, meia de seda, um corpete de cetim e um *tutu* de tule. Os modelos das roupas da Frieda poderiam ser usados por uma atriz que não fosse anã. Ainda que a personagem faça parte do grupo dos excêntricos, ela é caracterizada com figurinos semelhantes às atrizes do grupo dos normais. Não há nada no figurino que deprecie ou enfeie, ao contrário disso, as roupas dela compõem um visual bonito e elegante. As gêmeas siamesas Violet e Daisy também usam figurinos semelhantes ao padrão das personagens do grupo dos normais. Elas usam vestidos de tecido estampado com modelagem simples e delicada quando estão fora do picadeiro; para se apresentar

no espetáculo elas usam blusinhas rendadas “tomara que caia” e saias de tecido cintilante com bordados brilhantes na barra; na festa do casamento elas aparecem com vestidos longos. Os vestidos das gêmeas siamesas são semelhantes aos que são usados pelas pessoas comuns, porém são duas peças unidas para que os dois corpos unidos possam vesti-las. Se estivessem separados, seriam iguais às roupas das outras mulheres. Sendo assim, o figurino de Violet e de Daisy não provocam o estranhamento por si só, mas pelo fato de estarem costurados juntos para vestir as gêmeas que são siamesas. Os figurinos da Frances, do grupo dos personagens excêntricos, também são semelhantes às roupas das pessoas comuns, da mesma maneira que as gêmeas siamesas. Frances O’Connor era uma moça com o rosto muito bonito que nasceu sem os braços, por isso desenvolveu várias habilidades com seus pés, como comer, beber e manipular objetos; em 1920 entrou no universo circense e ficou conhecida como *The Living Vênus de Milo*. No filme *Freaks*, ela usa um vestido de tecido leve e estampado, com mangas que cobrem os ombros e camuflam a ausência dos braços. Na festa de casamento ela aparece com uma saia com tecidos sobrepostos, um colar de pérolas, além de uma blusa decotada com alças que deixam os ombros à mostra, expondo assim sua deficiência física.

Figurinos das personagens Cleópatra, Vênus, Frieda, Violet e Daisy, Frances



Os personagens masculinos excêntricos e os normais também possuem semelhanças no perfil dos figurinos. Roscoe (excêntrico), personagem gago, usa roupas parecidas com o Hércules (normal). No cotidiano fora do picadeiro eles usam camisas muito parecidas, porém Roscoe usa calça social, enquanto Hércules usa calça larga com uma faixa amarrada na cintura. Os dois trabalham juntos no show, Hércules faz o “homem forte” que domina um touro, vestido com colete e cinturão de couro com metais, calção e sandálias estilo gladiador romano; Roscoe interpreta uma figura cômica vestida de dama romana, com peruca e vestido branco. Os Rollo Brothers são trapezistas (normais) que, no picadeiro, usam calção escuro e camiseta de manga longa de um tecido bem maleável com babados no colo e pescoço. Atrás

das cortinas, eles usam calça social, camiseta branca regata ou de manga comprida, ou camisa de gola. O palhaço Phroso forma um par romântico com a Vênus, e mesmo fazendo parte do grupo dos normais, ele é amigo e se relaciona muito bem com os excêntricos. Phroso usa roupas típicas dos palhaços, como uma calça larga com suspensório, um casaco estruturado para sua cabeça desaparecer, além da peruca de careca, maquiagem e nariz postiço. Fora do picadeiro ele aparece com calças do seu figurino de trabalho, com camisa de gola ou camiseta regata ou sem camisa. Todos eles têm o figurino de trabalho e a roupa do convívio social.

Vários personagens masculinos do grupo dos excêntricos têm figurinos semelhantes aos padrões dos personagens normais; as calças sociais e camisas de gola usadas pelo Roscoe, Phroso, Hércules e os Rollo Brothers, estão presentes nos figurinos de vários *freaks*. O anão Angeleno usa camisas de gola e calças sociais na intimidade de seu vagão, aparece com paletó e gravata na festa do casamento. No cotidiano fora do picadeiro, o anão Jerry Austin usa peças de roupa iguais ao Angeleno, agregando um suspensório e uma gravata; na festa de casamento ele veste um figurino que parece com o que os Rollo Brothers usam no show. O *Half-Boy* não usa calças por não ter pernas, mas aparece sempre de camisa de gola, paletó e gravata borboleta. Muitos elementos dos figurinos do *Half-Boy*, do Angeleno, do Jerry Austin e de vários outros anões do circo, são iguais aos padrões de vestimenta dos homens na vida real, como também aos figurinos dos personagens do grupo dos normais.

Figurinos de Roscoe, Jerry Austin, Angeleno e *Half-Boy*



1.2. As Diferenças entre os Belos e os Feios no Filme *Freaks*

Ainda que exista semelhanças na maquiagem, nos cabelos e figurinos, que aproximam visualmente personagens excêntricos e normais, criando assim uma

mistura entre a feiura e a beleza; em contraponto existem alguns personagens de *Freaks* caracterizados com um visual mais inusitado que aumenta o efeito de estranhamento.

Duas personagens do grupo dos excêntricos são caracterizadas com a mistura de elementos do gênero masculino e do gênero feminino. A Mulher Barbada (Olga Roderick) usa um penteado semelhante às outras mulheres do circo, em oposição a uma longa barba crespa, sobrancelhas grossas e nenhuma maquiagem feminina. Na vida real, talvez por um desequilíbrio hormonal, os pelos do rosto de Olga eram grossos e cresciam; aos 21 anos ela se juntou ao *John Robinson's Circus*, depois trabalhou em mais 25 circos. Neste caso, a barba da personagem do filme não é falsa, não se trata de uma caracterização, mas sim das características originais da interprete. Josephine Joseph tem a metade direita caracterizada como homem e a outra metade como mulher; do lado direito tem cabelo curto, sobrancelha grossa e a boca afinada; do lado esquerdo tem cabelo longo e ondulado, sobrancelha fina e demarcada, sombra e cílios postiços nos olhos, nariz afinado em curva e batom escuro. Numa caracterização muito bem-sucedida, cada metade do rosto apresenta as diferenças de gênero. Josephine era mulher na vida real, atriz de *vaudeville*, que em 1927 estreou seu próprio show, *Josephine Joseph Big Circus Side Show*, vestida metade homem metade mulher. (MULLINS, 2015, on-line)

Josephine Joseph, Mulher Barbada, Volcano, Elizabeth Green e Minnie Woolsey



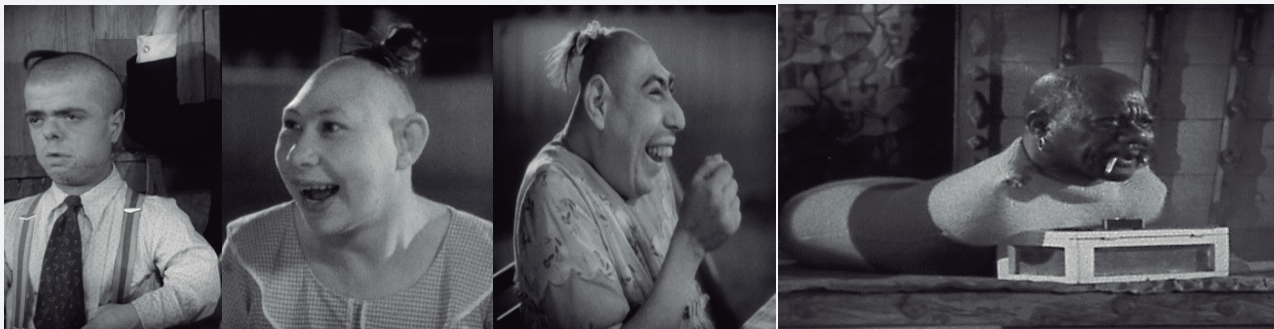
No filme, existe um único personagem masculino com cabelos compridos, Volcano é um pirofagista com aparência facial e roupas que remetem ao povo indígena norte-americano, que aparece apenas na festa de casamento. Cabelo comprido estava fora dos padrões masculinos nos anos 1930. Alguns personagens excêntricos do filme *Freaks* têm a cabeça raspada. Em diferentes lugares e variadas épocas da história da humanidade, uma cabeça raspada contra a vontade já foi sinal de castigo e submissão. Enquanto raspar a cabeça por vontade própria pode ser expressão variada de identidade ou personalidade (ARAUJO, 2012). O personagem Rardion aparece com a cabeça completamente raspada. A personagem de Elizabeth

Green é caracterizada com a cabeça raspada atrás e nas laterais, com cabelo mais comprido em cima da cabeça amarrado num tufo para cima, às vezes coberto por um chapéu cônico. Minnie Woolsey, que interpreta a Koo Koo, não tem cabelos por sofrer da Síndrome de Seckel.

A síndrome é muito rara e é caracterizada pela cabeça pequena, o crescimento atrofiado, nariz em forma de bico, mandíbula recuada, bem como algumas limitações mentais. Além disso, a síndrome também deixou Minnie quase completamente careca e cega. (PEDNAUD, 2015, on-line)

O anão atirador de facas, Jerry Austin, além de raspar a cabeça deixa uma pequena mecha longa no topo da cabeça, talvez para criar um visual exótico de artista de circo, o que reforça a excentricidade do personagem. Essa mecha solitária no topo da cabeça também é usada na caracterização das personagens excêntricas Schlitze, Elvira e Jennie Lee (personagens com o nome real de suas interpretetes). Elas três tinham microcefalia, uma anomalia congênita que causa a má-formação no cérebro de bebês no período de gestação. (JONES, 1998). É a mesma doença que o Brasil atualmente vem enfrentando um surto. Além de vários outros problemas, a microcefalia faz os cabelos nascerem em direções diferentes, fora dos padrões normais; talvez por isso algumas pessoas com essa deficiência usem a cabeça raspada. Schlitze na verdade era um homem, que na vida real amava vestidos e chapéus, acabou por interpretar uma personagem feminina no filme *Freaks*. Quase sempre ele aparece junto com as irmãs Elvira e Jennie Lee, que também tinham microcefalia. Em algumas cenas Minnie Woolsey aparece junto com elas, e em várias outras Elizabeth Green se agrega ao grupo. Exceto na festa de casamento em que Minnie e Elizabeth vestem figurino de *Koo Koo Bird Girl*, essas personagens sempre aparecem usando o mesmo tipo de figurino, um vestido de tecido leve estampado. Tal figurino é um pouco parecido com as roupas que as excêntricas Frances e Martha Morris usam fora do picadeiro, mas com tecidos e modelagem mais simples.

Mais impactante do que as mulheres que não tem braços Frances O'Connor e Martha Morris, ou o *Half-Boy* que não tem as pernas, é o Rardion, pois não tem nenhum dos quatro membros. Conhecido como o *Living Torso*, ele se movimentava rolando o corpo pelo chão e fazia proezas com a boca, como acender um cigarro sozinho. Sua aparência já é suficientemente chocante, e, para completar, ele aparece no filme vestindo suéteres de lã costurados nos ombros e na barra, conferindo um aspecto bastante estranho. Outro personagem que, ainda que não lhe falte nenhuma parte do corpo, causa bastante impacto visual é Peter Robinson, um homem extremamente magro conhecido como *The Living Skeleton*. O figurino dele no filme é uma malha preta que modela todo o corpo, valoriza a magreza do personagem e amplia o aspecto de excentricidade.



A oposição entre os feios e os bonitos defrontada com a maldade e a bondade, ou o certo e o errado, a normalidade ou a excentricidade dos personagens, está presente na narrativa audiovisual, seja no roteiro, nas interpretações, na direção, na iluminação e no som, como também na caracterização visual dos personagens.

No início do filme, o personagem Hans, que é anão, se sente ofendido e reclama por Cleópatra ter rido dele. Ela então pergunta: “Por que eu deveria rir de você”? Hans contesta: “A maioria das pessoas grandes riem. Elas não percebem que eu sou um homem com os mesmos sentimentos que elas têm”. Esse diálogo faz o público refletir sobre as semelhanças entre os excêntricos e os normais, Hans se vê semelhante às outras pessoas, e nesse caso ele está correto. No período das gravações do filme *Freaks*, o ator Harry Earles (Hans) tinha 29 anos e Daisy Earles (Frida) tinha 24 anos de idade, ainda que tivessem aparência de crianças, devido ao tipo de nanismo que eles tinham.

A maioria dos personagens excêntricos do filme são caracterizados com maquiagens, cabelos e figurinos semelhantes aos normais, isso ajuda o espectador a respeitar, a simpatizar ou mesmo sentir afeição pelos excêntricos. No circo do filme *Freaks*, como também entre o público do filme, existem pessoas “normais” que veem os personagens excêntricos como pessoas normais, que possuem alguma má-formação física ou intelectual, mas ainda assim são normais. Madame Tetrallini é dona do circo, uma mulher de mais idade que cuida dos excêntricos, em especial um grupo de 4 ou 5 meninas mais jovens com deficiência intelectual. Ao defendê-los ela diz: “Crianças. É isso que a maioria deles são. Crianças”. A personagem Vênus também verbaliza seu respeito aos excêntricos. Quando ela acusa Hércules de envenenar o vinho bebido pelo Hans, Hércules questiona: “Então, você denuncia tua própria gente?” E ela responde: “Minha gente são os circenses decentes. Não ratos sujos que matariam um freak para pegar o seu dinheiro”. Phroso trata os excêntricos com respeito e afeição, numa cena elogia a beleza de Schlitze: “Uau, Schlitze! Que lindo vestido! Como você está bonita hoje à noite.” Os personagens normais do filme que interagem normalmente com os excêntricos, ajudam o espectador encarar os excêntricos como se eles fossem normais. Dessa forma, a narrativa conduz o público

a torcer (ou mesmo gostar) pelos excêntricos, a desejar que os *freaks* (monstros, aberrações) sejam respeitados e tenham um final feliz.

Por outro lado, no filme existem personagens normais que demonstram antipatia, preconceitos, ojeriza e repugnância. Os Rollo Brothers, por exemplo, trapezistas do grupo dos normais, revelam nos seus diálogos e gestualidade que são prepotentes e irônicos com os personagens excêntricos, em especial os que têm microcefalia. Cleópatra e Hércules várias vezes demonstram inimizade com os excêntricos, em especial ao arquitetarem um golpe contra um deles. Dois personagens que não trabalham no circo, ao encontrar os excêntricos relaxando ao ar livre fora do circo, apresentam opiniões diferentes; enquanto o patrono (Ernie Adams) considera-os como aberrações e prefere o isolamento dos excêntricos, o dono da terra (Albert Conti), mesmo assustado com a aparência dos *freaks*, concorda com que eles permaneçam. Na abertura e no fechamento do filme, os gritos e reações do público que acompanha a narração do apresentador do circo, em especial no momento em que olham para a mulher-galinha, conectam o espectador do filme com a aversão e o horror, que a maioria das pessoas “normais” sentem ao olharem para uma pessoa que possui anomalias e/ou variações anatômicas que sejam classificadas pela nomenclatura anatômica médica como monstruosidades.

A mulher-galinha é tão obviamente um efeito do departamento de maquiagem que o público contemporâneo freqüentemente ri de alívio quando a câmera finalmente revela a condição mutilada de Cleo. Mas, enquanto a aparência da mulher-frango parece sinalizar uma mudança de diegese “Documentário” de “Grand Guignol,” ela não atenua completamente a qualidade de horror do enredo de vingança. Parece tudo muito plausível que os oprimidos da sociedade devam “ter construído entre si um código de ética para protegê-los das farpas das pessoas normais.” E isso, é muito plausível, juntamente com a forte representação cinematográfica da vingança dos anormais, joga com os preconceitos próprios da audiência. (HAWKINS, 2000, p. 18)

Na história, os personagens normais (bonitos) agem com maldade, no final os excêntricos (feios) e oprimidos fazem justiça contra a maldade. Porém ao fazer isso eles aparecem como uma ameaça à normalidade, mutilam a Cleópatra e o destino de Hércules não é revelado. Surge o questionamento sobre quem é bom ou mau.

Nas sequências finais, vários personagens excêntricos são caracterizados como gangsters, com boinas, chapéus e casacos, o que cria uma atmosfera de *film noir*. Dessa maneira, a narrativa audiovisual muda de caminho, apresentando os excêntricos como ameaça, como se fossem bandidos. Até então no filme eles estavam sendo apresentados e caracterizados como pessoas felizes, amáveis e bem-intencionadas. O figurino é fundamental nessa mudança de narrativa.

Numa noite em que Cleópatra vai cuidar de Hans e lhe dar mais uma dose de veneno, sem saber que desta vez será desmascarada, os amigos de Hans estão em

seu vagão. A iluminação é baixa criando muitas sombras. Vestidos como mafiosos, eles estão sisudos, sentados, sem falar nada, enquanto um deles, Angeleno, toca numa gaita uma melodia em tom menor. O clima de suspense aumenta quando Hans senta-se e pede a garrafa de veneno. O anão Jerry saca uma faca e começa a limpá-la. O *Half-Boy* faz o mesmo com uma pistola. Enquanto isso, Hércules invade o vagão da Vênus, mas é seguido por Phroso e os dois começam a brigar. No começo dessa briga, os dois estão com chapéus e casacos que também nos remete aos filmes de máfia. Os vagões da caravana do circo sofrem acidentes, Cleópatra foge enquanto é perseguida por Hans, o *Half-Boy* e outros dois anões. O anão Jerry atira uma faca no Hércules, este começa a se rastejar de costas para fugir dos excêntricos que se aproximam. É uma noite chuvosa, eles engatinham ou rastejam pela lama por baixo dos vagões ao perseguir a vítima, todos com uma faca na mão, estão molhados, com o rosto e as roupas sujos de lama. Neste caso, a água e a lama são elementos fortes na caracterização do figurino, dos cabelos e da maquiagem; são fundamentais para transformá-los nos monstros que dá nome ao filme.

Perseguição de Cleópatra e Hércules



Características da estética do horror só aparecem mais claramente nessa sequência final. Os personagens excêntricos são retratados como monstros na aparência dos figurinos, cabelos e maquiagem, também pela ação de rastejarem pela lama debaixo da chuva, a atmosfera chuvosa, a escuridão da noite, os relâmpagos que iluminam momentaneamente, a voracidade dos excêntricos, o desespero das vítimas, a expectativa de um destino inesperado e fatal, a narrativa que esconde o que está para acontecer, a música junto com o som da chuva... Vários elementos se juntam para mudar o caminho da narrativa e implementar uma diégese do horror.

Nessa sequência em que os excêntricos perseguem o Hércules pela lama, aparecem o Rardion, a Schlitze e quase todos os anões. Elizabeth, Minie, Elvira e Jenny Lee não aparecem rastejando na lama, apenas numa reunião que os excêntricos

fazem antes do ataque. As outras personagens femininas excêntricas não participam da ofensiva. Personagens masculinos são mais truculentos e menos delicados do que as mulheres; e os anões podem ter sido escolhidos para esta cena, pois os corpos de tamanho reduzido deles se rastejando causam um grande impacto e dão a impressão que faltam as pernas.

Infelizmente quando o filme *Freaks* foi proibido e censurado, ele sofreu cortes, a maior parte deles foram retirados do final do filme. Sendo assim a sequência da perseguição do Hércules e da Cleópatra era mais longa, com desfecho diferente e, talvez, com a participação de outros personagens. Nos resta apreciar e analisar o filme como ele existe hoje.

A caracterização visual dos personagens do filme ajuda a construir a narrativa e alimentar a reflexão sobre as conexões entre beleza-bondade e feiura-maldade. A beleza e a elegância estão presentes em vários figurinos, penteados e maquiagens, sejam personagens excêntricos ou normais. Aliás, alguns excêntricos do filme se vestem com maior elegância do que os normais. No filme *Freaks*, a caracterização se ajusta ao perfil dos personagens e dos corpos. Ao mesmo tempo, cria personagens belos que são maus e personagens feios que são bons, depois o visual é alterado junto com a reviravolta do roteiro. A caracterização joga com o bom e o mau, o bonito e o feio. A caracterização visual é essencial para a narrativa audiovisual ao revelar as características dos personagens, ao acompanhar as situações propostas pelo roteiro, ao valorizar a composição da diegese apresentada pelo filme.

2. A alteridade entre os Belos e os Feios

A análise da caracterização visual dos personagens de *Freaks* acende ou coisa é considerada bela por princípios de simetria, harmonia, equilíbrio, ou por ser agradável de se ver. É feio aquilo que está desarmônico, estranho, ou desagradável de se olhar. Os conceitos de belo e feio são questionáveis e relativos ao olhar do observador. Este estudo aproxima a beleza ao que é mais comum ou normal, a feiura ao menos comum ou excêntrico. Também os conceitos de maldade e bondade são passíveis de questionamentos. Mesmo observando a relatividade de conceitos, esta pesquisa encontra semelhanças em todos os personagens do filme, assim como acontece na vida real. Todos têm a própria beleza ou feiura de acordo com a maneira de olhar; todos são capazes de agir com bondade e com maldade, todos são seres humanos. Nos resta exercitar a alteridade, para reconhecer que somos diversos na aparência, mas iguais na humanidade. Nem sempre o bonito é bom e o feio é mau.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leusa. **Livro do Cabelo**. São Paulo: Leya, 2012.

BORBA, Anderson. **Conceitos Anatômicos**. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://cienciasmorfologicas.webnode.pt/introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20anatomia/conceitos/> Acesso em 17/12/15.

HAWKINS, Joan. **Cutting Edge: art-horror and horrific avant-garde**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

JONES, Kenneth Lyons. **Padrões Reconhecíveis de Malformações Congênitas**. Trad. Marcos Ikeda. São Paulo: Editora Manole, 1998.

MARQUES, Silvia. **A História do Penteado**. São Paulo: Matrix, 2009.

MULLINS, Ray. **Josephine Joseph**. 2015. Disponível em: <https://josephineandjoseph.wordpress.com/> Acesso em 17/12/15.

NOBESCHI, Leandro. **Introdução ao estudo da anatomia humana**. São Paulo: Imaging online, 2010. Disponível em: http://www.imagingonline.com.br/biblioteca/Leandro_Nobeschi/introducao-ao-estudo-da-anatomia-humana.pdf Acesso em 17/12/15.

PEDNAUD J. Tithonus. **The Human Marvels**. Toronto: 2015. Disponível em: <http://www.thehumanmarvels.com/> Acesso em 17/12/15.

CAPÍTULO 5

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO FILME *CIDADE DE DEUS* COMO UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA

Rozinaldo Antonio Miani RESUMO: A discussão em torno da comunicação comunitária
Universidade Estadual de Londrina (UEL) passa pela definição do conceito de comunidade. De
Londrina - Paraná nossa parte, vimos desenvolvendo e defendendo uma
significação para o referido termo que nos coloca num contexto de disputa de sentidos
que exige, além de fundamentação teórica e argumentação discursiva consistentes, a
explicitação de processos sociais que possam oferecer substância para a concepção
de comunidade que defendemos. Nesse sentido, esse artigo apresenta uma análise do
processo de produção do filme *Cidade de Deus*, baseada exclusivamente no documentário
“Oficina de atores”, que revela os principais pressupostos que compõem o conceito de
comunidade, sob nossa perspectiva, e que, portanto, confere ao filme *Cidade de Deus* a
condição de uma experiência bastante representativa de comunicação comunitária.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação comunitária; Comunidade; Cinema; Cidade de Deus;
Oficina de atores.

1. Introdução

Quem assiste ao filme *Cidade de Deus* muito provavelmente não reconhece, não percebe e nem desconfia que, por traz daquela película de cinema, existe um processo de produção comunicativa e de criação artística que rompe com alguns paradigmas convencionais de uma produção cinematográfica. Mais do que isso, por mais que se trate de um filme produzido para ser exibido no circuito comercial de cinema, ele foi concebido e realizado numa lógica que nos permite reivindicá-lo como um produto derivado de um processo de produção de comunicação comunitária.

Essa afirmação pode soar como descabida, principalmente, se tomarmos os principais campos de sentido que constituem o conceito de comunidade e se considerarmos, como já indicamos, que se tratou de um filme voltado para o circuito comercial e que integrou o leque de produções cinematográficas que compõe o sistema de comunicação de massa, inclusive, tendo obtido uma das maiores e mais lucrativas bilheterias do cinema nacional¹. Ou seja, como poderia ser comunicação de massa e comunicação comunitária ao mesmo tempo?

Pois bem, responder essa interrogação é o nosso desafio aqui proposto. Para discorrer e argumentar sobre tal questão será apresentada inicialmente uma breve reflexão sobre o conceito de comunidade que vimos construindo e praticando há vários anos e que dá substância ao entendimento que temos de comunicação comunitária, mais precisamente, que participa do conceito que defendemos de comunicação popular e comunitária. Na sequência, apresentaremos algumas informações básicas a respeito do filme *Cidade de Deus* e de seu processo de produção. Por fim, analisaremos o documentário “Oficina de atores”, que é parte constitutiva do processo de produção do filme *Cidade de Deus* e que nos oferece - principalmente, a partir dos depoimentos dos diretores, de alguns atores e demais envolvidos na realização da oficina - os elementos para afirmar que o referido filme se constitui em uma experiência bastante representativa de comunicação comunitária.

2. Comunidade: um conceito em disputa

A palavra “comunidade” é, certamente, uma das palavras mais instigantes de nosso léxico contemporâneo. Sua presença em várias áreas do conhecimento é reveladora de sua força simbólica e de sua polissemia inerente. No campo da

1 Há vários artigos de jornal que revelam o sucesso de bilheteria do filme *Cidade de Deus*. Dentre outros, ver: “Cidade de Deus é o filme mais assistido no Brasil em 2002”, disponível em: <http://www.unimed.coop.br/pct/index.jsp?cd_canal=34473&cd_secao=34366&cd_materia=12824>; “Cidade de Deus’ faz a 3ª maior bilheteria estrangeira na Inglaterra”, disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u29869.shtml>>; “Cidade de Deus’ é sucesso de bilheteria nos EUA”, disponível em: <<http://www.exibidor.com.br/noticias/industria/891-cidade-de-deus-e-sucesso-de-bilheteria-nos-eua>>.

comunicação, não desconsiderando as contribuições proporcionadas por diversos autores no último quartel do século XX, foi Raquel Paiva (1998; 2008) que apresentou a mais importante sistematização para identificar e caracterizar as múltiplas “leituras possíveis de comunidade”. Com isso, a referida autora corrobora com o reconhecimento de que não existe um sentido único para a palavra “comunidade” e, de nossa parte, acrescentamos que nem mesmo se trata de estabelecer um sentido original, definitivo, verdadeiro ou correto para “comunidade” (ou qualquer outro conceito), mas tão somente temos que reconhecer a polissemia e a pluralidade viva que são próprias da natureza das palavras.

Considerar a comunidade sob uma perspectiva espacial/territorial, como um paraíso idealizado ou como um agrupamento ou coletivo social caracterizado pelo desenvolvimento de relações sociais, pelo pertencimento, pelo encontro de identidades, pela busca por segurança, pela solidariedade, pela comunhão de objetivos e interesses são apenas algumas possibilidades semânticas para comunidade. Ao assumir uma determinada possibilidade semântica o resultado será uma compreensão específica para a comunicação comunitária; ou seja, para cada concepção de comunidade que se adota deriva uma concepção de comunicação comunitária².

Esse retrato (ainda que incompleto) é revelador da pluralidade de significações para o termo “comunidade” e, por conseguinte, para comunicação comunitária. E é, justamente, na compreensão e reconhecimento de que as palavras são portadoras de pluralidade sígnica que nos apoiamos para participar do debate sobre comunidade.

Para Mikhail Bakhtin (1997), a palavra é um signo social, é o fenômeno ideológico por excelência e “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 1997, p.38). Ainda para o referido autor, a significação de uma palavra deriva de processos de interação verbal, ou seja, é no contexto sócio-ideológico concreto que se constroem os sentidos de uma palavra. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 1997, p.106). No limite, isso significa afirmar que o sentido das palavras está na práxis, não na estrutura linguística.

Nesse sentido, cada uma das significações reivindicadas para o termo “comunidade” foi constituída a partir de um processo social de interação verbal - portanto, legítimas - e foi sendo incorporada ao campo da Comunicação. De nossa parte, apresentamos uma formulação específica para o termo “comunidade” que teve sua gênese e contextualização no âmbito do curso de especialização em

2 Um estudo mais detalhado a respeito das diferentes perspectivas para o conceito de comunidade e, respectivamente, para comunicação comunitária, bem como um aprofundamento a respeito de nossa formulação sobre o que entendemos por comunicação popular e comunitária está sendo desenvolvido em produção autoral, que será concluído e publicado em breve. Por isso, e considerando os limites desse artigo, iremos apresentar apenas a concepção que vimos construindo e defendendo.

Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No início de nossa trajetória nos estudos de comunicação popular e comunitária, ao tomar contato com algumas das significações de comunidade - produzidas ou utilizadas de maneira importante nos estudos do campo da Comunicação -, apesar de suas respectivas força simbólica e capilaridade dentre os pesquisadores da área, não nos persuadimos por elas em razão do não convencimento em relação a um efetivo sentido produtivo para nossas reflexões, pautadas por uma “críticidade combativa”.

O distanciamento e o quase abandono do termo “comunidade” e, conseqüentemente, a recusa inicial em reconhecer a comunicação comunitária - a partir das concepções de comunidade disponíveis - como portadora de uma perspectiva combativa e contra-hegemônica no campo da Comunicação só foram revertidos após o contato com uma contribuição analítica para pensar o conceito de comunidade (despretensiosa, diga-se de passagem) apresentada por *Ciro Marcondes Filho* (1987).

Marcondes Filho afirma que a comunidade aparece no contexto de uma sociedade marcada pela desagregação nas relações sociais, pela despersonalização, pela reificação e pela promoção de relações abstratas e vazias entre as pessoas, como “aquela forma de organização que reúne as pessoas e resgata a sociabilidade perdida” (MARCONDES FILHO, 1987, p.158).

A partir dessa referência, passamos a considerar a possibilidade de atribuir ao termo “comunidade” um sentido produtivo. Porém, uma ressalva se apresentou de imediato; contrariamente ao que apresentou *Marcondes Filho*, entendemos que em uma comunidade não se trata de “resgatar” uma suposta “sociabilidade perdida”, mas de “construir uma nova sociabilidade”, afinal

Quando um determinado grupo social se articula e age politicamente para se constituir como comunidade, o que se vislumbra é a possibilidade de “construção” de uma “sociabilidade possível” e compatível com as características específicas desse grupo, desde que procurando romper com as condições de alienação impostas pela lógica mercantilista e massificadora que impera na forma como as relações sociais se configuram numa sociedade capitalista (MIANI, 2011, p.226).

Como se pode verificar nesse fragmento, outra questão importante que derivou de nossas reflexões é que a constituição de uma comunidade não é uma condição necessária na formação e concretização de um grupo social; tornar-se comunidade é apenas “uma possibilidade que se realiza como decorrência da dinâmica social estabelecida por um conjunto de indivíduos que se reconhecem como construtores de um sentimento coletivo de pertencimento no interior de um grupo social” (MIANI, 2011, p.226-227).

Resumindo, a partir dos apontamentos de *Marcondes Filho*, mas apresentando

inúmeras reformulações e construções conceituais originais, chegamos à nossa própria formulação para o conceito de comunidade:

A comunidade se afirma como um espaço político concreto, de resistência, que possibilita o despertar crítico dos seus membros, num processo que poderíamos chamar de “desalienação”, fazendo frente aos mecanismos de anulação individual promovido pelo metabolismo do capitalismo. Esse despertar crítico, no entanto, não implica, necessariamente, o desenvolvimento de uma consciência de classe. [...] a sua concretização só ocorre mediante a efetivação de processos participativos. A participação, reconhecendo seus mais diversos níveis, é aqui entendida como a força motriz na realização de uma comunidade (MIANI, 2011, p.227-228).

A partir dessa concepção de comunidade, definimos nossa compreensão de comunicação comunitária como sendo

[...] o processo de produção de experiências comunicativas, portanto uma prática social, desenvolvido no âmbito de uma comunidade com vistas à conquista da cidadania, através de práticas participativas, e possibilitando aos indivíduos interagentes a construção de uma nova sociabilidade (MIANI, 2011, p.229).

Há, ainda, outra consideração fundamental em nossas reflexões sobre a definição de comunicação comunitária que é decisiva para nossa argumentação em relação à defesa do filme *Cidade de Deus* como uma experiência de comunicação comunitária. Trata-se do fato de que consideramos que comunicação comunitária não deve ser entendida apenas como a comunicação que deriva de uma comunidade, mas também aquela comunicação que é produzida na perspectiva de fazer de um grupo social uma comunidade, ou seja, a comunicação comunitária não é apenas um produto comunicativo, mas também a comunicação como ação política que produz comunidade.

Por fim, há que se ponderar que apesar de apresentarmos uma reflexão específica para a comunicação comunitária, nossos estudos e nossa contribuição mais efetiva aos debates no campo da Comunicação não consideram essa expressão comunicativa isoladamente. Não porque ela não possa ser pensada e exercida dessa forma, mas porque participamos dos referidos debates assumindo uma posição político-ideológica determinada e, nesse sentido, trabalhamos com o conceito de comunicação popular e comunitária, que exige pensar a comunicação numa perspectiva classista e anticapitalista (condição essa conferida pelo elemento “popular”). Portanto, essas reflexões sobre comunidade, tão somente, dão substância ao elemento “comunitário” que compõem nossa compreensão de comunicação popular e comunitária.

3. Cidade de Deus: a trajetória de uma produção cinematográfica

O filme *Cidade de Deus* é, certamente, uma das produções cinematográficas mais importantes, mais bem-sucedidas e mais vistas do cinema nacional. Lançado em 2002, *Cidade de Deus* estreou em maio no Festival de Cannes e em 30 de agosto foi exibido originalmente em quase uma centena de salas de exibição de cinema no Brasil. Três semanas depois do lançamento já havia atingido a marca de 1 milhão de espectadores nos cinemas brasileiros. Ao todo, mais de 3.307 milhões de pessoas assistiram à referida película nos cinemas nacionais com um faturamento de R\$ 19,5 milhões (SOUZA, 2003). Esses números se ampliaram com a exibição do filme em outros países, com destaque para a Inglaterra e os Estados Unidos, e também com o lançamento de *Cidade de Deus* em VHS e DVD em junho de 2003.

O filme foi dirigido por Fernando Meirelles e co-dirigido por Kátia Lund. Trata-se de uma adaptação do livro escrito por Paulo Lins com roteiro de Bráulio Mantovani. A história de *Cidade de Deus* apresenta um retrato do crime organizado que tomou conta do cenário do complexo habitacional chamado Cidade de Deus, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. O filme, além de ter recebido mais de uma dezena de indicações e de ter vencido em várias categorias no Grande Prêmio do Cinema Brasileiro em 2003, também recebeu quatro indicações para o Oscar de 2004, nas categorias de melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor edição e melhor fotografia, tornando-se o único filme brasileiro com indicações em quatro categorias do maior evento de premiação do cinema mundial.

O enredo do filme pode ser resumido como um composto de três fragmentos temporais que vai do final da década de 1960 até o início da década de 1980, com personagens sendo apresentados e histórias sendo contadas simultaneamente pelo personagem Buscapé (CIDADE DE DEUS, 2002). Na primeira fase, a história gira em torno do “Trio Ternura”, formado por Cabeleira, Marreco e Alicate. Nessa fase, já aparecem, como crianças, os personagens Dadinho e Bené, além de Buscapé - irmão de Marreco - que acompanha os acontecimentos e já se mostra disposto a não integrar aquela vida de contravenções e crimes. O “Trio Ternura” se desfaz com a morte de Cabeleira (pela polícia) e de Marreco (por Dadinho) e o afastamento de Alicate para seguir uma Igreja.

O tempo avança e Buscapé desperta um interesse por fotografia ao mesmo tempo em que Dadinho se torna Zé Pequeno e chega com Bené para tomar conta do lugar e estabelecer seu domínio sobre o tráfico de drogas na Cidade de Deus, permitindo apenas a convivência com o traficante Cenoura que comanda uma pequena área no referido complexo.

Alguns acontecimentos vão se sucedendo e, depois de algum tempo, a relativa paz que havia entre o “bando do Pequeno” e o “bando do Cenoura” é rompida;

após o assassinato “acidental” de Bené se inicia uma verdadeira guerra entre as duas facções criminosas. Outros personagens importantes entram em cena, como Mané Galinha, e o cenário de guerra é levado ao extremo com o recrutamento de “combatentes” em ambos os lados, principalmente, crianças; uma sucessão de mortes envolvendo integrantes dos dois grupos acomete o lugar. Nesse contexto, Buscapé - que trabalhava no setor de distribuição de um jornal - acabou se tornando acidentalmente um fotógrafo exclusivo daqueles acontecimentos e registrou os momentos derradeiros do conflito, inclusive, o assassinato de Zé Pequeno pelas crianças que formavam o grupo conhecido como “Caixa Baixa”, que, ao final do filme, deixa entrever que se tornaria o próximo dono da Cidade de Deus.

O processo de produção do filme *Cidade de Deus* teve início no ano de 1998, quando Fernando Meirelles comprou os direitos de filmagem do livro homônimo de Paulo Lins e convidou Bráulio Mantovani para escrever o roteiro. Em tempo recorde o roteiro foi finalizado e se iniciou o processo de escolha dos atores. Nesse momento aconteceu o fato mais significativo no processo de produção do filme *Cidade de Deus* que foi a decisão do diretor de trabalhar com atores não-profissionais. Para tanto, decidiu-se por organizar uma “Oficina de atores” com jovens moradores das favelas do Rio de Janeiro para dali escolher o elenco; a oficina foi realizada durante o ano de 2000.

A preparação do elenco - preparar os atores, cada qual com seu personagem, para colocá-los no universo do filme *Cidade de Deus* - teve início em fevereiro de 2001 e seguiu até junho. A partir de então teve início as filmagens que se seguiram até agosto do mesmo ano. Ao final desse processo foi iniciada a etapa de pós-produção que avançou até o início do ano seguinte, quando então, em maio de 2002, o filme estreou no Festival de Cannes.

Com um orçamento estimado em R\$ 7 milhões, contando com a co-produção da Lumière e da Globo Filmes e com a assinatura de contratos para distribuição com a Miramax (para as Américas) e a Wild Bunch (para os demais continentes), não há dúvidas de que *Cidade de Deus* é uma produção cinematográfica constitutiva da lógica da comunicação de massa. No entanto, há toda uma realidade que envolveu o processo de produção do filme que também o coloca, sob nossa perspectiva, na condição de uma produção de comunicação comunitária. A revelação dessa realidade está contida nos “extras” que acompanha o produto disponibilizado em DVD, especificamente, no “Documentário Oficina de Atores” (O2 FILMES, 2002a), que iremos analisar a seguir.

4. “Oficina de atores”: um processo de construção de comunidade

Afirmamos anteriormente que nossa participação nos debates do campo da Comunicação não tem como base ou propósito uma aplicação exclusiva do conceito

de comunicação comunitária, mas sim do conceito de comunicação popular e comunitária.

Porém, como a concepção de comunidade e, conseqüentemente, de comunicação comunitária que construímos e praticamos apresenta uma originalidade e uma singularidade pouco disseminadas - além de reconhecer que tal concepção ainda se apresenta muito abstrata - consideramos de fundamental importância oferecer uma substância concreta às nossas formulações conceituais para legitimar nossa participação no processo de disputa de sentidos³. Nesse sentido, a “Oficina de atores” do filme *Cidade de Deus* se oferece para nós como um exemplo bastante representativo do que consideramos uma experiência de comunicação comunitária. Os detalhes do processo de realização da referida oficina, bem como o relato e análise de alguns dos sujeitos envolvidos, estão disponíveis no “Documentário Oficina de Atores”, que é parte constitutiva dos “extras” e que integra o DVD do filme *Cidade de Deus* (CIDADE DE DEUS, 2002).

O documentário traz depoimentos dos diretores, dos atores principais e dos coordenadores dos diferentes momentos que constituíram a “Oficina de atores”, além do registro de algumas situações produzidas ao longo da referida oficina combinado com algumas cenas do próprio filme para revelar alguns dos resultados concretos derivados do trabalho formativo realizado.

A “Oficina de atores” consistiu, basicamente, de três momentos, que contou com a coordenação geral e a supervisão permanente dos diretores do filme. O primeiro momento, sob coordenação de Kátia Lund e de Lamartine Ferreira - e que também contou com o apoio de um grupo de três assistentes - foi a pesquisa e a seleção de jovens moradores das favelas do Rio de Janeiro para realizar uma escola de atores. Nesse momento não foi anunciado que o objetivo final era a produção de um filme. Durante mais de um mês uma equipe formada por seis pessoas saíram em duplas visitando as favelas da cidade para recrutar jovens para participar do projeto. As equipes procuravam, principalmente, as associações de moradores para que elas ajudassem na divulgação e também para fazer o cadastro e o agendamento dos interessados; depois de alguns dias, as equipes voltavam e faziam a entrevista e a filmagem com os candidatos.

Ao final desse processo, havia aproximadamente duas mil entrevistas gravadas que foram assistidas em mutirão pela equipe de direção para que desse total fossem selecionados 400 jovens. Os critérios, segundo Fernando Meirelles, eram subjetivos: aqueles que tinham uma cara engraçada, cara feia, olhar triste, que parecia agressivo, enfim, foi o “carisma” o critério de seleção. Com esses 400 jovens foram

³ É disso que se trata participar do processo de disputa de sentidos, ou seja, apresentar os argumentos que conformam nossas concepções e oferecer substância para disputar/persuadir o leitor à apropriação do que propomos como significação para um determinado termo no processo de construção do conhecimento.

realizados alguns exercícios para que se pudessem escolher os mais interessados, os mais desinibidos e mesmo os mais “qualificados” para o projeto. Foram escolhidos 200 jovens e foi anunciado que o objetivo seria formar um grupo de atores para participar da realização de um filme sobre a Cidade de Deus.

A partir de então, teve início o segundo momento do trabalho, sob coordenação de Gutí Fraga (que já vinha participando desde a etapa anterior). Por sua experiência com o trabalho que já desenvolvia no morro do Vidigal com o projeto “Nós do Morro”, Gutí Fraga organizou o grupo de 200 jovens em 8 equipes, divididas por faixa etária e por horário que eles podiam participar, e conduziu uma oficina de formação em interpretação e atuação para cinema durante aproximadamente quatro meses, sempre acompanhado pela equipe de direção. Em homenagem ao projeto “Nós do Morro”, o grupo recebeu o nome de “Nós do Cinema”.

A lógica do processo formativo era baseada na improvisação, sem a utilização de metodologias prontas e acabadas para o processo de atuação e representação cênica. Em relação ao processo de improvisação que se desenvolvia nas oficinas, Gutí Fraga revelou que sua metodologia era influenciada por Paulo Freire que sempre defendeu que o processo educativo deveria tomar como referência as próprias experiências do sujeito.

Encerrada a etapa de formação de base para a atuação cênica, a equipe de direção já tinha plenas condições de definir quem faria qual papel no filme. A partir daí cada um recebeu o seu personagem e teve início o terceiro momento da “Oficina de atores” que foi a preparação do elenco para colocá-los no universo do filme *Cidade de Deus*, conforme estabelecido no roteiro. Para essa etapa, foi contratada Fátima Toledo que desenvolveu seu trabalho de *coaching* durante alguns meses, inclusive, acompanhando o processo de produção do curta-metragem *Palace II* que antecedeu à realização do longa-metragem sobre a Cidade de Deus.

Encerrado o trabalho da “Oficina de atores”, que foi todo registrado e posteriormente editado em formato de documentário (O2 FILMES, 2002a) - incluindo depoimentos dos diretores, de alguns atores e demais envolvidos no processo -, teve início o processo das filmagens, que foi coordenado pela equipe de direção e, posteriormente, o trabalho de pós-produção até que o filme viesse a público em 2002.

Pois bem, retomemos agora a nossa proposição inicial que é a de afirmar que o processo de produção do filme *Cidade de Deus* se constituiu como uma experiência de comunicação comunitária. E a primeira afirmação a apresentar é que consideramos que o processo de formação do grupo de atores que atuaram no filme conduziu o referido grupo à condição de comunidade. Todos os momentos da “Oficina de atores” contribuíram de maneira importante para a construção dessa comunidade, porém, o momento conduzido por Gutí Fraga foi decisivo.

Como já afirmado anteriormente, uma comunidade não é uma condição natural de um grupo social, ou seja, um grupo só se torna uma comunidade na medida em que ele se articula politicamente e promove processos internos de sociabilidade que rompem, em alguma medida, com os processos de alienação estabelecidos na ordem da sociedade capitalista.

Cada um dos jovens que participou dessa experiência trazia suas próprias vivências e também seus valores e preconceitos derivados, em última instância, da dominação ideológica⁴ a que estão submetidos. Chegaram como um conjunto disperso e fragmentário de indivíduos oriundos de realidades diversas e plurais, ou como sintetizado pelas palavras de Guti Fraga, tratava-se de “uma mistura inacreditável de pessoas”⁵. Após serem inseridos como parte de um grupo social plural e na medida em que desenvolviam ações coletivas eles foram se constituindo como um grupo coeso, desenvolvendo uma nova sociabilidade; com isso, o processo de construção de comunidade foi se estabelecendo.

Como já apontamos, a sociedade capitalista, massificadora, promove relações abstratas e vazias entre as pessoas, ao passo que, na comunidade, essas relações tendem à valorização das singularidades e das subjetividades. E foi isso o que vimos acontecer no interior do grupo de jovens que participaram da “Oficina de atores”. Nas palavras de Guti Fraga, o processo todo se definiu como “um caminhar levando a descobertas”, fazendo com que se desenvolvesse o coletivo, “se tornando todos iguais” pautados por “relações humanas forte e verdadeira”. O trabalho de formação “técnica”, voltado para a base da atuação, também promoveu, segundo Guti Fraga, o desenvolver de uma “base inteira, pura, verdadeira e todo mundo percebeu que a criação é coletiva”. Fernando Meirelles, por sua vez, também afirmou que era possível perceber que no decorrer do processo “eles foram se sentindo os amigos, gerando uma confiança”, base fundamental para o desenvolvimento do trabalho, para o trabalho em equipe, enfim, que todo esse processo serviu para “integrar a turma, tornar mais homogênea”, além de “educar para um trabalho coletivo”.

Os depoimentos de vários dos participantes do projeto revelaram que ter feito parte daquela experiência permitiu o desenvolvimento da auto-estima e fez com que cada um começasse a se ver melhor e a enxergar o outro. Segundo Roberta Rodrigues (que representou a personagem Berenice), a oficina foi “o tempo para a gente se descobrir, desde o dedinho do pé até o último fio de cabelo”. Esse movimento, que resulta num processo de “desalienação” é, a nosso ver, uma das condições fundamentais para a construção de uma comunidade.

4 O conceito de ideologia que subsidia nossas reflexões deriva da perspectiva marxista do referido conceito, mais precisamente, das contribuições de Antonio Gramsci e de Mikhail Bakhtin (KONDER, 2002).

5 Ao longo de nossa reflexão, serão inseridas algumas afirmações presentes nos depoimentos dos diversos sujeitos que participaram da “Oficina de Atores”. Elas são fundamentais para a revelação e confirmação de nossas argumentações. Todas as afirmações são extraídas e estão disponíveis no “Documentário Oficina de Atores” (O2 FILMES, 2002a).

Ao final do trabalho desenvolvido por Guti Fraga, quando Fernando Meirelles e Kátia Lund fizeram a seleção e a indicação de quem faria qual papel no filme, houve também algumas afirmações que reforçaram a nossa convicção de que o grupo se constituiu em comunidade, principalmente, quando Kátia Lund afirmou que “já conhecia todos os meninos de nome e as características de cada um”. O reconhecimento das singularidades é uma das bases para a superação dos processos de despersonalização e de massificação impostos pela lógica de mercadoria própria da sociedade capitalista e que a comunidade, como movimento de resistência e contra-hegemonia em uma perspectiva de emancipação do sujeito social, produz no interior dessa mesma sociedade.

A participação de Fátima Toledo na “Oficina de atores”, que tinha a tarefa de fazer a preparação dos atores para a atuação específica no filme *Cidade de Deus*, também reforçou a condição de comunidade ao referido grupo, na medida em que ela propôs “olhar as pessoas nos olhos, perceber quem elas são” para permitir que eles pudessem “confiar em você” e “ser generosos com o projeto”. Ela afirmou que todo o trabalho desenvolvido, desde o seu início, procurou “trabalhar nessa coisa do humano”, que é justamente a base para romper com a lógica da alienação e da reificação do sujeito. Tudo isso, combinado com o reconhecimento de que havia uma “motivação no último grau” em razão do desejo de realizar aquele projeto coletivamente, constituiu a força motriz para a transformação daquele grupo de jovens selecionados para participar de uma “Oficina de atores” em uma comunidade.

Durante a “Oficina de atores”, e também durante as filmagens, um processo que foi incentivado e desenvolvido no máximo possível de suas potencialidades foi a participação. Nas oficinas, pelo fato de seguir uma metodologia de improvisação, o próprio processo de aprendizado foi baseado nos mais altos níveis de participação. É possível dizer que a realização da oficina ficou muito próxima de um processo de co-gestão, uma vez que as decisões de como interpretar cada situação ou cena, no limite, cabia aos próprios atores. Nas filmagens, obviamente, não se chegou a esse nível de descentralização dos processos de tomada de decisões, no entanto, o fato de os diretores recomendarem aos atores que no ato da interpretação eles “fossem na intenção” e não que eles “decorassem os textos” também revela que havia espaços possíveis para o exercício de importantes níveis de participação na construção das cenas.

Inclusive, em uma entrevista concedida pelo roteirista Bráulio Mantovani ao jornalista Ubiratan Brasil da *Gazeta Digital* em julho de 2003, ele afirmou que o roteiro do filme *Cidade de Deus* “contou com a contribuição milionária das improvisações dos atores. Foram eles que ‘escreveram’ a versão final dos diálogos” (BRASIL, 2003).

Por fim, apresentamos outro elemento que consideramos definitivo para caracterizar o processo de produção do filme *Cidade de Deus* como uma experiência de comunicação comunitária. Defendemos que a comunicação comunitária não deve ser

entendida apenas como o produto comunicativo derivado de uma comunidade, mas também como aquela comunicação que se produz com a perspectiva de transformar um grupo social em comunidade. Sabendo que toda obra cinematográfica é uma produção comunicativa, podemos afirmar que foi com o propósito de produzir o filme *Cidade de Deus* - portanto, uma produção comunicativa - que todo o processo de formação do grupo e, conseqüentemente, de construção da comunidade, se estabeleceu. Ou seja, o filme *Cidade de Deus* foi a produção comunicativa que se constituiu como a ação política impulsionadora da formação de uma comunidade composta por jovens das favelas do Rio de Janeiro organizados para a participação na produção do referido filme.

5. Considerações finais

Como afirmamos no decorrer do texto, o exercício aqui proposto de analisar o processo de produção do filme *Cidade de Deus* como uma experiência de comunicação comunitária se justifica pelo fato de reconhecer a necessidade de apresentar uma substância concreta para a concepção de comunidade e de comunicação comunitária que vimos construindo e defendendo. Porém, nossa convicção é de que a discussão em torno do conceito de comunidade só se faz produtivo na medida em que ele participa do debate e das reflexões em torno do conceito de comunicação popular e comunitária.

Se tomássemos como propósito analisar alguma experiência de comunicação popular e comunitária, não poderíamos reivindicar o processo de produção do filme *Cidade de Deus* como representativo dessa concepção de comunicação, pois o referido filme não se constitui como uma experiência comunicativa na ordem do “popular”, ou seja, de natureza classista e transformadora em uma perspectiva anticapitalista.

Justamente pela independência possível entre os elementos “popular” e “comunitário” é que se pode considerar que um produto de comunicação de massa, como é o caso do filme *Cidade de Deus*, pode ser também considerado uma experiência de comunicação comunitária, pois não se trata de reconhecer no filme um propósito político-ideológico combativo ou contra-hegemônico em seu discurso narrativo. Muito diferente disso, *Cidade de Deus* tinha como propósito ocupar um lugar no mercado cinematográfico e proporcionar entretenimento aos seus espectadores. O fato de sua temática retratar um aspecto perverso de nossa realidade, qual seja, a violência nas favelas motivada, principalmente, pela disputa do controle do tráfico de drogas, não significa que ele tenha se proposto a apresentar à sociedade um debate politizado sobre a questão.

Além disso, os desdobramentos subsequentes à produção de tal experiência - ou seja, à realização da “Oficina de atores” e do filme *Cidade de Deus* - também são reveladores de que não havia um propósito político-ideológico de transformação

social e política plena e integral dos indivíduos - nem mesmo do grupo - participantes do projeto. O compromisso assumido pela equipe de direção e demais produtores envolvidos se limitava à realização daquela experiência e isso resultou em algumas polêmicas posteriores, em parte reveladas pelo documentário *Cidade de Deus - 10 anos depois*, que merece uma análise mais detalhada em outra oportunidade.

Enfim, apesar das limitações que se podem atribuir à experiência do processo de produção do filme *Cidade de Deus*, consideramos que é possível reconhecer nele aspectos importantes e significativos de uma produção cinematográfica não convencional e que, por suas características reveladas, principalmente, a partir do “Documentário Oficina de Atores”, pode ser reivindicada como uma experiência bastante representativa de comunicação comunitária.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed., São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, Ubiratan. Os diálogos de Cidade de Deus. **Gazeta Digital**, 2003. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/18/materia/6711/t/os-dialogos-de-cidade-de-deus>>. Acesso em: 13. Jul. 2017.

CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles e Kátia Lund. Produção: O2 Filmes. Roteiro: Fernando Meirelles e Bráulio Mantovani. Intérpretes: Matheus Nachtergaele, Leandro Firmino da Hora, Alexandre Rodrigues, Seu Jorge e outros. [S.l.]; O2 Filmes, Globo Filmes, Rio Filmes, 2002. DVD (130 min.), son., color.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

O2 FILMES. **Documentário Oficina de Atores**. In: CIDADE DE DEUS [Extras], 2002a. DVD (54 min.), son., color.

O2 FILMES. Cidade de Deus. [Depoimentos]. 2002b. Disponível em: <<http://cidadededeus.globo.com>>. Acesso em 12. Jul. 2017.

MARCONDES FILHO, Ciro. Jornal comunitário e mobilização popular. In: MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem: poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

MIANI, Rozinaldo Antonio. Os pressupostos teóricos da comunicação comunitária e sua condição de alternativa política ao monopólio midiático. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, v.02, n.25, p. 221-233, dez. 2011.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PAIVA, Raquel (Org.). **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

SOUZA, Ana Paula. Teia de Números. **Carta Capital**, São Paulo, ano 10, n. 269, p. 56-58, 3 dez. 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp02122003991.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Nota: Artigo originalmente apresentado no GP *Comunicação para a Cidadania* do XVII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em Curitiba entre os dias 04 e 09 de setembro de 2017.

CAPÍTULO 6

A FORMAÇÃO DE LEITORES- CONSUMIDORES CRÍTICOS NAS ESCOLAS: 10 ANOS DE PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO EM MARKETING

Jônio Machado Bethônico RESUMO: A partir de 2006, várias investigações foram desenvolvidas objetivando compreender se, como, quando e por que as instituições escolares auxiliam na conscientização crítica das crianças e jovens enquanto leitores-consumidores, focalizando as contribuições relativas ao Letramento em Marketing dos sujeitos. O texto resume os principais resultados dessas pesquisas, fazendo menção às referências teóricas mais importantes e às metodologias empregadas na seleção dos *corpora* e nas análises. O conteúdo a seguir se baseia principalmente em um artigo apresentado no Grupo de Pesquisa “Comunicação e Educação” do XVII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do 40o. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em setembro de 2017.

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais

PALAVRAS-CHAVE: Letramento em Marketing; educação do consumidor; consumo consciente; formação de leitores-consumidores críticos.

ABSTRACT: Starting in 2006, several investigations were developed, aiming to understand if, how, when and why do the educational institutions help with the critical thinking of children and teenagers as readers-consumers, focusing on the contributions regarding their Marketing Literacy. The text sums the main results of those researches, mentioning the most important theoretical references and the methodologies applied in the selection of the *corpora* and in the analysis. The following content is mainly based in an article presented at the “Communication and Education” Research Group at the XVII Encounter of Communication Research Groups, an event which is part of the 40th Brazilian Congress of Science in Communication, held in September of 2017.

KEYWORDS: Marketing Literacy; consumer education; conscious consumption; development of critic readers-consumers.

1. INTRODUÇÃO

Letramento em Marketing é um conceito criado para nomear e direcionar esforços investigativos e educacionais que se iniciaram em 2006, principalmente na área “Educação e Linguagem”, mas também em Linguística Aplicada. O termo se refere à habilidade de lidar de modo consciente e crítico com as mensagens de caráter publicitário, considerando toda a multiplicidade de formatos e mídias – inclusive compreendendo aspectos sociais mais amplos subjacentes a estes textos, como estereótipos, consumismo, direitos do consumidor, necessidades e desejos (BETHÔNICO, 2008, 2014).

A multiplicidade de campanhas de Marketing que circulam constantemente, muitas vezes de modo sutil, em todas as mídias e fora delas, legitima e sustenta a centralidade do consumo na atualidade. Sendo as crianças e jovens públicos-alvo simultaneamente privilegiados e em muitos sentidos ainda hipossuficientes frente às estratégias persuasivas das campanhas, é fundamental que as instituições escolares se dediquem a desenvolver a capacidade de “ler” não somente anúncios, cartazes e outdoors, comerciais de rádio e TV, mas também embalagens e rótulos, sites e postagens nas redes sociais e em blogs, merchandisings em produções culturais (novelas, filmes, livros etc.), patrocínios esportivos, vitrines e pontos de venda, eventos, matérias jornalísticas pagas. É fundamental também refletir criticamente sobre a lógica de consumo sustentada e reforçada por estas mensagens – e sobre suas consequências.

São diversas as estratégias de promoção e convencimento que ocupam tanto o espaço privado quanto o público – e formar alunos “letrados em Marketing” diz respeito a contribuir para o melhor discernimento das informações e reestabelecer o equilíbrio nos complexos e cotidianos relacionamentos de consumo – para que sejam satisfatórios, benéficos e sustentáveis para os envolvidos.

O que as escolas têm feito para formar leitores-consumidores conscientes? Em busca de respostas, foram feitas pesquisas voltadas para os conteúdos de livros didáticos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de “Sugestões de Aula” disponibilizadas online no Portal do Professor do MEC e de avaliações, além de levantamentos de dados (questionários e entrevistas) perante professores em atuação.

Os resultados destas investigações, que em muitos sentidos se mostraram confluentes, indicaram que muitos destes gêneros já circulam com frequência em atividades didáticas nas salas de aula. No entanto, os dados apontaram também para sérias lacunas e limitações. Pode-se mencionar por exemplo a ênfase dada aos textos impressos em detrimento das mensagens audiovisuais e provenientes da internet, mais condizentes com o universo de referência dos alunos e com o atual formato das campanhas de Marketing, e o modo superficial com que as novas tecnologias, as linguagens não verbais e os âmbitos discursivos dos textos são comumente tratados pelos professores.

Frente aos condicionantes da prática docente, foi revelado também o papel central do interesse e da conscientização do professor enquanto consumidor para que a temática seja sistematizada e aprofundada em sala de aula. O modo com que o docente entende e se relaciona com o consumo mostrou-se mais importante do que, por exemplo, a infraestrutura disponível ou os conteúdos dos livros didáticos.

Tais revelações motivaram esforços educacionais visando minimizar tais problemas: a partir de 2011 foram concebidas atividades voltadas especificamente para o Letramento em Marketing, prontas para serem aplicadas na Educação Básica e disponibilizadas *online*, e, como parte de um estágio pós-doutoral, foram ministrados cursos de capacitação docente, de até 30 horas/aula, tratando dessa mesma temática.

A seguir neste documento serão apresentados alguns referenciais teóricos que sustentaram as investigações até aqui realizadas (das áreas de Comunicação, Linguística e da Educação) e alguns resultados dessas mesmas investigações.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E RESULTADOS DE PESQUISAS

O foco das investigações é a educação do consumidor, principalmente no que se refere à sua relação com as ações de comunicação de Marketing das empresas, sempre motivadas pela seguinte questão: a formação escolar contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos enquanto consumidores?

As pesquisas sobre esse tema articulam áreas como Antropologia e Sociologia, para melhor entender o desenvolvimento histórico do consumo e sua atual complexidade e centralidade. Pode-se citar como referências, sobre esses assuntos, Mary Douglas e Baron Isherwood, Daniel Miller, Everardo Rocha, Don Slater, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Jean Baudrillard, Néstor García Canclini e Pierre Bourdieu. As contribuições desses autores, no entanto, não serão tratadas neste documento, mas suas obras são mencionadas constantemente em produções acadêmicas deste pesquisador (por exemplo, em BETHÔNICO, 2017).

Os principais referenciais provêm da Comunicação, da Linguística e da Educação. Entre os autores que auxiliaram na compreensão do atual contexto comunicacional e midiático estão Ignacio Ramonet, Jean Michel Utard, Roger Silverstone, Francisco Gracioso, Dominique Quessada, Clotilde Perez e Leandro Marshall. Por meio da leitura de suas obras, foi possível perceber, por exemplo, como as complexas implicações individuais e coletivas da mercantilização das relações sociais, da expansão incontida do consumismo e da centralidade dada aos bens e às marcas estão vinculadas ao aumento da influência das corporações, inclusive em muitas áreas tradicionalmente de responsabilidade da esfera estatal (como a gestão do

espaço público e o fomento à cultura e aos esportes), à crescente visibilidade e impacto das campanhas de Marketing, à profunda e constante predisposição das pessoas às compras.

É certo que a conjuntura político-econômica (que, mesmo quando imbricada a projetos de cunho social, tem forte substrato neoliberal) e as mudanças culturais (que esvaziam as conexões e construções coletivas em prol do individualismo, do hedonismo, do tempo presente, da satisfação imediata) estão refletidas e são alimentadas pelas mídias.

O discurso de mercado, assim, tem visibilidade e impacto potencializados pelo *status* atual dos meios de comunicação de massa, que, além de dependerem essencialmente da comercialização dos espaços como fonte de financiamento, se fundiram em grandes grupos de mídia fortalecendo seus próprios interesses de mercado, misturando ainda mais ações de venda, jornalismo, diversão e arte. Graças a esta relação profundamente interdependente entre consumo e mediação, os veículos, onipresentes, se tornaram instrumentos que persuadem a aumentar o nível e a intensidade das atividades de consumo.

No universo midiático (em especial, atualmente, na internet), há cada vez menos distinções entre entretenimento, informação e ações de marketing: as estratégias de estímulo ao consumo valem-se frequentemente de sutilezas (como no caso do merchandising nas narrativas e das matérias jornalísticas pagas) e, flexíveis, ocupam todos veículos de comunicação – além do espaço urbano, dos eventos culturais e esportivos.

Desse modo, a fim de se destacarem e diferenciarem perante a concorrência globalizada, as empresas vêm sofisticando seus investimentos para a conquista do mercado. As campanhas, cada vez mais, não são estruturadas a partir de noções de veículos de transmissão e recepção de mensagens, mas a partir da construção de “arenas” de comunicação e de “experiências” de consumo – inclusive estendendo a ideia de mídia até os extremos da sociedade, atuando de maneira “extramidiática”.

Ações híbridas, convergentes, sinérgicas: campanhas publicitárias, eventos, patrocínios, promoções, vitrines, embalagens, brindes, sites, posts nas redes sociais, mensagens por correio, SMS, telefone, e-mail – além de textos sob o formato jornalístico. O objetivo é a “gestão da experiência”, o controle da percepção dos consumidores por meio da manipulação de textos, imagens, cores, espaços, texturas, sons, luzes, cheiros – a fim de manter a marca e seus produtos em destaque, distintos, valorizados, desejados.

Assim, as mensagens de caráter publicitário, em sua onipresença, multiplicidade e força persuasiva, decisivamente impulsionam e legitimam a lógica de mercado, que ocupa cada vez mais âmbitos diversos da sociedade, em escala inédita. Frente a essas circunstâncias, reconhece-se que somente com o desenvolvimento da consciência crítica frente às campanhas de Marketing pode-se equilibrar as relações

de poder entre as esferas da produção e do consumo e fomentar a responsabilidade e a sustentabilidade.

Este processo se torna ainda mais urgente ao se considerar o fato de que as crianças, principalmente das classes populares, são consumidoras hipossuficientes, ou seja, estão em desvantagem em relação às estratégias empresariais. Esse grupo pode ser considerado frágil no que tange à compreensão do discurso de caráter comercial, pois muitas têm certa dificuldade de identificar com clareza o que é realidade e ficção.

Exemplificando esta condição, durante o “Doutorado-Sanduiche” em Portugal (entre 2012 e 2013), este pesquisador teve a oportunidade de acompanhar uma turma de 14 crianças de 9 anos de uma escola pública de Caldas das Taipas (vila pertencente ao município de Guimarães) enquanto tratavam do discurso publicitário. Surpreendentemente, alguns alunos acreditavam que os comerciais de televisão retratavam a realidade de modo documental, não conseguindo compreendê-los enquanto narrativa com interesses persuasivos. A dificuldade e/ou relutância em perceber as estratégias de convencimento dessas mensagens persistiam em alguns casos, mesmo após as análises e discussões propostas pela professora.

Da mesma forma, não se pode ignorar o crescimento do endividamento das famílias brasileiras que, mesmo antes da crise econômica atual, estava fortemente relacionado ao maior acesso a crédito e a bens de consumo sem a devida conscientização e capacitação na gestão dos gastos.

A caracterização dos interlocutores dos discursos de mercado e o modo com que têm se relacionado, então, motivaram a construção da problemática: o que a escola tem feito no sentido de melhor capacitar os alunos enquanto leitores-consumidores críticos, ou seja, no sentido de desenvolver o Letramento em Marketing das crianças e jovens?

Em busca de respostas, este pesquisador coletou e analisou dados de várias fontes. Para compreender se e como as ocorrências dos diferentes *corpora* contribuíam para o aprimoramento das crianças e jovens em sua relação com os discursos de estímulo ao consumo, valeu-se de diversos autores e teorias do campo da Linguística – o próximo assunto a ser tratado.

Nas pesquisas, mostrou-se particularmente pertinente e útil a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, cujas contribuições estão melhor detalhadas em BETHÔNICO (2016). Sendo ao mesmo tempo uma teoria e um método analítico, a ACD possui como características a multidisciplinariedade e a forte preocupação política: em seu processo de análise, vai além dos textos em si, abordando maneiras de representação da realidade, manifestações de identidades e relações de poder na sociedade atual – ou seja, busca a interação da linguagem com as estruturas macrossociais. Tal conexão pode se dar de modo transparente ou opaco e se mostra fundamental no estabelecimento, legitimação, ampliação e manutenção das relações estruturais hegemônicas de caráter ideológico.

Há o pressuposto, nessa perspectiva de investigação, de expor a instância ideológica subjacente aos textos (aspectos como discriminação, controle, abuso de poder, dominação e desigualdade social) de modo não só para conscientizar os sujeitos que se encontram em desvantagem em relações de poder como também emancipá-los. Tais objetivos se assemelham àqueles que direcionam as iniciativas acerca do Letramento em Marketing, considerando, especificamente, a necessária (e urgente) mudança no modo com que as crianças e jovens, principalmente das classes populares, se envolvem com os esforços comunicacionais das empresas para fomentar o consumo de seus produtos e serviços.

As pesquisas voltadas para a formação de leitores-consumidores críticos durante a educação escolar têm como finalidade, a partir da análise dos condicionantes que atuam na sala de aula, não só contribuir para a compreensão do atual contexto como também para a melhoria dos processos de capacitação (emancipação) dos indivíduos. Assim, objetiva-se intervir nas relações de poder instituídas por meio de um vínculo mais ativo e consciente com os discursos de marketing e, conseqüentemente, com os próprios atos de consumo.

Também há aproximações no que diz respeito à perspectiva crítica que sustenta o tratamento de textos: foi de grande valia o “Modelo Tridimensional” de Norman Fairclough como estratégia metodológica. O autor trata em seus trabalhos da análise crítica de textos veiculados pela mídia e enfatiza que os atos comunicacionais precisam ser compreendidos a partir de três dimensões e três processos analíticos.

A análise do evento discursivo como texto se volta para a descrição dos elementos linguísticos, envolvendo quatro itens. O vocabulário trata essencialmente das palavras isoladas; a gramática cuida da organização das palavras nas orações e frases; a coesão diz respeito à ligação entre as orações e frases; e, por último, a estrutura textual trata das características da organização dos textos como um todo. Este nível é o mais próximo aos significados literais do texto, sendo caracterizado por uma análise linguística tradicional das escolhas semânticas e lexicogramaticais.

Já no caso da dimensão de análise como prática discursiva, procura-se interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e, por parte dos leitores, sua recepção e interpretação (ou seja, o consumo). Este nível necessariamente se afasta mais do texto em si em comparação à dimensão anterior, situando o ato comunicacional frente a práticas que o definem como gênero e como discurso.

Por fim, a terceira dimensão, de caráter explicativo, analisa o texto como prática social. Esse processo envolve o contexto mais amplo das práticas institucionais no qual o evento está incorporado ou o quadro ainda mais amplo da sociedade e da cultura. Nesse sentido, as ações publicitárias, em busca de se conectar com os públicos-alvo, de criar vínculos e motivar a compra – cumprir seus objetivos, enfim –, reflete, reafirma e legitima padrões instituídos, preconceitos, estereótipos e modos de pensar, aspirações e valores.

Outros autores da área de Linguística também vêm auxiliando nas investigações deste pesquisador. Teun Van Dijk, por exemplo, salienta que tipicamente as pessoas se tornam vítimas do discurso manipulador quando são incapazes de entender as intenções reais ou de perceber todas as consequências das crenças e ações defendidas pelo manipulador. Assim, é necessário não somente problematizar os conteúdos, estratégias e objetivos dos textos em si como também analisar criticamente os impactos subjetivos e coletivos das propostas divulgadas.

No tratamento das mensagens, Gunther Kress e Theo van Leeuwen enfatizam que os aspectos multimodais devem ser observados e levados em consideração durante a construção de sentidos, pois a leitura, cada vez mais, envolve a percepção de elementos não verbais como o tipo de fonte escolhido, as cores do fundo e o layout do texto. Nesse sentido, no caso de comerciais de TV por exemplo, é necessária a desconstrução mais minuciosa das diferentes semioses que compõem a situação, os sujeitos, o espaço e o tempo das narrativas, ou seja, constituintes fundamentais da cenografia, topografia e cronografia da enunciação, como sugerido por Dominique Maingueneau.

Problematizando, então, o atual contexto midiático, de marketing e do consumo, diferentes objetos e sujeitos educacionais foram investigados na tentativa de melhor compreender o papel da escola na capacitação crítica perante as campanhas e perante instâncias sociais mais amplas. Para tanto, como visto, as pesquisas tiveram importantes contribuições de autores da área da Linguística.

O que apontaram os resultados de tais investigações?

Os trabalhos, que mesclaram abordagens qualitativas e quantitativas, se voltaram inicialmente para livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Inicial (BETHÔNICO, 2008). Em seguida, deu-se atenção ao Portal do Professor do MEC, de onde foram selecionadas atividades para análise (BETHÔNICO *et al.*, 2011; BETHÔNICO; COSCARELLI, 2012). Professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e os Parâmetros Curriculares Nacionais também foram focalizados (BETHÔNICO, 2014) e investigou-se avaliações aplicadas em uma disciplina de Português para o ciclo final do Fundamental (BETHÔNICO; MILAGRES, 2016).

A partir de 2010, em paralelo às investigações e considerando seus resultados, iniciou-se uma parceria com o Grupo de Extensão REDIGIR da Faculdade de Letras da UFMG. Coordenado por Carla Viana Coscarelli, o grupo disponibiliza atividades de língua portuguesa online para professores do Ensino Fundamental e Médio e tem como objetivo ajudar os docentes a vislumbrar formas de colocarem em prática teorias propostas por pesquisadores da área da linguagem.

Por meio desta parceria, foram concebidas 13 atividades voltadas especificamente para textos da esfera do Marketing. Por fim, também com base nos resultados obtidos, foi realizada uma pesquisa experimental fundamentada em cursos de capacitação docente, cujo objetivo era aprimorar o tratamento dos textos de caráter publicitário,

que foram seguidos pela coleta da opinião dos envolvidos sobre a temática.

Resumidamente, as principais conclusões de cada um destes levantamentos serão apresentadas a seguir.

3. LIVROS DIDÁTICOS

Foram selecionadas duas coleções de manuais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Inicial, na edição voltada para o professor. Uma delas foi a mais requisitada pelas escolas públicas de Minas Gerais e a outra, a mais bem avaliada pelo Plano Nacional do Livro Didático, considerando o ano de 2007. Entre os autores que compuseram a fundamentação teórica da dissertação de Mestrado deste pesquisador, pode-se citar Mikhail Bakhtin, Magda Soares, Antônio Augusto Gomes Batista, Maria da Graça Costa Val, Luiz Antônio Marchuschi, Marildes Marinho e Eliana Nagamini.

As análises revelaram que os materiais didáticos do *corpus* contribuíam para a formação de leitores-consumidores críticos: foram identificadas, categorizadas e analisadas variadas atividades de leitura e produção ou comentários para o professor que abordavam as mais diferentes peças de marketing, cuja diversidade, quanto aos gêneros, mostrou certa compatibilidade com as modernas técnicas de comunicação mercadológica.

O processo de tratamento de dados se baseou no Análise Crítica do Discurso: as incidências foram consideradas “contribuições” quando abordavam a instância discursiva e/ou social dos textos. Neste sentido, no geral o tratamento dado se mostrou adequado pois se voltava não somente para a abordagem textual, mas também por considerar temas como a identificação do público-alvo, a inserção estratégica nos veículos de comunicação de massa, os mecanismos de persuasão e os objetivos do anunciante.

Apesar dessa configuração, muitos foram os exemplos vistos como inadequados (por exemplo, por não terem como público receptor crianças ou jovens) ou casos em que o tema foi tratado muito superficialmente do ponto de vista discursivo (não considerando uma gama mais ampla de aspectos estratégicos dos textos). Em alguns casos, 60% das incidências encontradas não tratavam de quaisquer aspectos discursivos/sociais. Os incentivos à formação crítica do consumidor se mostraram, assim, presentes de modo irregular e assistemático.

Além disso, o livro didático apresentou determinados limites intrínsecos que devem ser levados em consideração: esse material favorece a presença de ações de comunicação passíveis de serem facilmente concretizadas sob o formato impresso, tais como anúncios, outdoors, embalagens, cartazes, panfletos, logomarcas etc. Esse grupo diz respeito a um conjunto considerável de peças, muito comuns e importantes nas campanhas das empresas, mas dele não fazem parte os comerciais de rádio e TV

e as ações na internet, além de inúmeras outras campanhas de caráter multimídia e multissensorial, tão comuns nas modernas estratégias das organizações. As pouquíssimas referências a esses meios de comunicação encontradas no *corpus* não condiziam com a sua relevância atualmente.

4. PORTAL DO PROFESSOR

Esta breve pesquisa ocorreu entre 2010 e 2011 e teve enquanto referencial teórico autores como Ângela Paiva Dionísio, Charles Bazerman e Roxane Rojo. A análise das “Sugestões de Aula” do Portal do Professor do MEC teve como objetivo verificar o modo com que as mensagens de caráter publicitário e o tema consumo eram tratados em atividades propostas para a aplicação em sala de aula. O *corpus*, selecionado por meio de palavras-chave, também foi categorizado a partir do “Modelo Tridimensional” da ACD.

Essa investigação revelou que somente 27% das atividades (referente a 30 das 110 aulas selecionadas como *corpus*) mostraram-se pertinentes enquanto instrumentos para o desenvolvimento satisfatório do Letramento em Marketing dos alunos. Desse grupo, só 19 propunham reflexões sobre público-alvo, mídia, objetivos e persuasão simultaneamente, entre os quais 5 também refletiam sobre o consumo mais amplamente.

Apesar de se tratar de um meio digital, foram verificados problemas também quanto à própria seleção dos textos a serem trabalhados. Há, assim, incompatibilidade em relação às estratégias atuais das organizações (pois as empresas que tem como alvo o público infante-juvenil tem enfatizado campanhas pela televisão e, cada vez mais, voltam sua atenção para a internet). Assim, os professores-autores privilegiam gêneros mais tradicionais que não condizem com aqueles considerados principais nas atuais campanhas de marketing – escolhas que podem prejudicar a formação de consumidores críticos.

5. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Entre 2010 e 2014, foram coletadas opiniões de 336 docentes do ensino fundamental público de Belo Horizonte, por meio de questionários, e foram feitas 8 entrevistas em profundidade. A questão central girou em torno da prática dos professores relativa ao Letramento em Marketing: se, como, quando e por que tratavam de textos de caráter publicitário e do tema consumo em suas salas de aula, considerando o papel de diversos condicionantes. Os resultados foram organizados a partir de três tópicos: práticas, saberes e crenças, conforme detalhado em BETHÔNICO; DIONÍSIO (2013), DIONÍSIO; BETHÔNICO (2013), BETHÔNICO (2014) e

em BETHÔNICO; FRADE (2016). Auxiliaram sobremaneira a compreender os dados autores como José Gimeno Sacristán, Maurice Tardif, Michel de Certeau e Phillipe Perrenoud.

Como síntese das práticas declaradas dos docentes, pode-se destacar o modo pouco sistemático com que os textos da esfera do Marketing são tratados nas aulas (pela maneira pouco planejada com que eventualmente surge em sala e pelos diferentes modos com que são abordados). Nesse sentido, apesar da presença corriqueira desses textos (comumente, em atividades orais), mesmo quando é considerada a esfera discursiva os aspectos sociais de uso são tratados muitas vezes de modo superficial. É também alegado, frequentemente, que por meio dos textos são abordadas questões relativas ao consumo mais amplamente, de forma a se aproximar da perspectiva do Letramento em Marketing.

Também nessa pesquisa foram identificados comprometimentos no que se refere à seleção dos textos. O privilégio dado aos gêneros impressos e tradicionais da esfera do Marketing está vinculado a limitações infraestruturais – que, no entanto, não se mostraram determinantes: a disponibilidade de projetores e computadores não implicou no tratamento de mensagens audiovisuais ou da internet, da mesma forma que dificuldades no acesso aos equipamentos não impedia a presença e a discussão acerca desses textos.

Pôde-se perceber relações entre as diferentes práticas dos docentes e condicionantes como a idade dos alunos e o conteúdo presente nos Parâmetros Curriculares e nos materiais didáticos. No entanto, o fator mais decisivo para que ocorram iniciativas voltadas para o Letramento em Marketing pareceu ser o interesse do professor.

No que tange às fontes consultadas pelos docentes para tratar desses textos, foram relatados materiais diversos, que, mesclados e retrabalhados, auxiliam na formatação das atividades e dos exemplos a serem apresentados para os alunos. Os livros didáticos selecionados para o ano letivo foram constantemente criticados.

Por fim, vale destacar, de acordo com a opinião dos professores, o impacto positivo dos trabalhos com os textos da esfera do Marketing, por gerarem, por exemplo, maior interesse e participação nos alunos e por facilitarem o andamento das atividades. Enquanto vantagens, assim, foram privilegiados aspectos motivacionais e pragmáticos, relativos à gestão da sala e ao bom andamento das aulas.

Acerca dos saberes, mostraram-se comuns relatos de dificuldades no lidar com as informações não verbais, com várias menções a noções pouco formalizadas e superficiais e de lacunas nos conteúdos tratados durante a formação na graduação, além de críticas ao formato dos cursos de formação continuada.

De acordo com a opinião dos entrevistados, os processos oficiais institucionalizados de formação, tal qual os currículos-em-ação nas salas de aula e as proposições pedagógicas das escolas, não possuem espaço ou ênfase bem

delimitados voltados para o Letramento em Marketing. Parece, assim, não haver de modo sistemático e generalizado, um suporte para o devido tratamento desse assunto.

Quanto às crenças, pode-se afirmar que os respondentes frequentemente alegaram que os textos publicitários podem ser utilizados em vários níveis da Educação Básica. Assim, eles mostram, mais uma vez, a versatilidade desses materiais.

Foi possível perceber também o quanto as crenças e atitudes dos professores estão relacionadas ao modo com que cada um alega agir enquanto consumidor. Os entrevistados mostraram, nesse sentido, muita coerência: aqueles que dizem ter uma postura crítica quanto às mensagens e nos atos de compra também relatam trabalhar, criticamente e de modo mais intenso, com os textos da esfera do Marketing e com o consumo em sala, acreditando na importância da escola na formação de consumidores críticos. Assim, na ausência de uma explicitação curricular, cada docente atua com esses temas a partir de seu modo de ver o mundo.

Por fim, pode-se mencionar a importância dada, pelos entrevistados, à formação docente para que seja viável um maior aprofundamento no tratamento do Letramento em Marketing nas escolas.

Ainda como parte dessa mesma pesquisa, investiu-se em uma análise documental complementar: de que modo os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto condicionantes da prática docente, auxiliavam no desenvolvimento do Letramento em Marketing? Foram considerados os 19 livros voltados para o Ensino Fundamental.

Resumidamente, pode-se dizer que, embora tenha sofrido diversas críticas, ter sido concebido há quase 20 anos e por haver dúvidas quanto ao seu atual impacto na atuação dos professores, o conjunto dos PCN se mostra como um importante auxílio para a formação de consumidores críticos. Além de poder incentivar uma postura que privilegie o discernimento e a responsabilidade perante o consumo, outra contribuição fundamental é a diversidade de vínculos curriculares apresentados, ou seja, a possibilidade de articular os textos de caráter publicitário e, principalmente, o tema consumo com qualquer disciplina do Ensino Fundamental.

É certo que há muitas incidências que se referem ao consumo de modo descritivo, sem uma proposta explícita de tratamento crítico. Da mesma forma, não são raras as menções a textos da esfera publicitária, como rótulos e embalagens, enquanto fonte de informação (sobre, por exemplo, as características dos produtos: validade, procedência, composição etc.). Por mais válidas e pertinentes que sejam tais proposições, não são consideradas, no segundo caso, a ação destas mensagens enquanto estímulo ao consumo, ou seja, enquanto ações de marketing.

Como em todas as pesquisas anteriores, há o privilégio, quanto aos textos sugeridos, de gêneros canônicos e impressos, ou seja, há muita ênfase no trabalho

com anúncios, cartazes e folhetos. As menções às mensagens veiculadas pela televisão e por rádio e às outras ações “extramidiáticas” também foram encontradas, muito pontualmente. Mais uma vez, há o descompasso entre a instância educacional e as estratégias atualmente em uso pelas organizações, principalmente em relação ao público infantil e juvenil.

É certo que o material voltado para o Tema Transversal Trabalho e Consumo se destaca enquanto contribuição. Entretanto, a proposta interdisciplinar subjacente pode ser vista como uma limitação. Da mesma forma, a incorporação dos conteúdos concernentes à formação crítica do consumidor também está vinculada à cultura disciplinar das escolas, ou seja, aos procedimentos educacionais institucionalizados: como ocorrer com os Temas Transversais de um modo geral, para esta temática não há um lugar especificado, claramente determinado, nas avaliações sistemáticas, nos livros didáticos, no modo com que os conhecimentos são organizados no currículo (em parcelas, em progressão).

6. AVALIAÇÕES

Nessa breve pesquisa, realizada em 2015, mais uma vez foi utilizado o “Modelo Tridimensional” de Norman Fairclough para categorizar e analisar as atividades propostas a partir de textos da esfera do Marketing presentes em 34 avaliações aplicadas, entre 2011 e 2014, em uma mesma turma do 3º. ciclo do ensino fundamental final de uma instituição de ensino particular de Belo Horizonte.

Apesar de estarem presentes com frequência, não há a devida exploração do potencial comunicacional desses textos, principalmente no que se refere às linguagens não verbais. Nos 26 textos do *corpus*, todos multimodais (com fotografias e/ou ilustrações), a linguagem verbal (relações morfossintáticas) foi tema de questões 22 vezes e a linguagem não-verbal, 9 vezes. Em apenas 8 ocorrências foram trabalhadas as diferentes semioses simultaneamente.

A gramática normativa, tradicional, mostrou-se predominante, enfatizando um nível de compreensão que ignora aspectos globais do texto, enquanto discurso, em suas articulações sociais: para 13 das 26 ocorrências relativas a textos da esfera do Marketing, nenhuma questão de caráter discursivo/social foi proposta.

7. REDIGIR E CURSOS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

Como pode ser visto, muitos resultados se mostraram confluentes, reincidentes, desenhando um panorama a partir do qual decidiu-se conceber e disponibilizar atividades de leitura e produção textual (prontas para serem aplicadas nas salas de

aula da Educação Básica e repletas de comentários para os professores) e ministrar cursos de capacitação docente. A ênfase é contribuir para suprir as lacunas.

Quanto às atividades, desenvolvidas em parceria com o Grupo de Extensão REDIGIR da Faculdade de Letras da UFMG, enfatizou-se textos de caráter publicitário pouco trabalhados nas escolas, em especial postagens nas redes sociais e em blogs, vitrines, matérias-pagas, patrocínios esportivos, além de comerciais de TV, embalagens e anúncios de revista (REDIGIR/FALE/UFMG, 2017). A partir dos materiais selecionados, são propostas questões que estimulam reflexões acerca das múltiplas semioses presentes e a função estratégica de cada uma delas enquanto ação persuasiva de venda, buscando tecer articulações com aspectos sociais mais amplos. Este procedimento didático está detalhado em BETHÔNICO; COSCARELLI (2013).

Na mesma Faculdade, foi desenvolvida uma pesquisa experimental enquanto estágio pós-doutoral. Durante o ano de 2016, em quatro ocasiões foram ministrados cursos de formação docente para turmas compostas principalmente por graduandos em Licenciatura em Letras, mas também por pós-graduandos em Linguística Aplicada e professores em atuação. Os cursos, concretizados em dois formatos (15 e 30 horas/aula), visavam a capacitação para tratar do Letramento em Marketing na Educação Básica. Quanto ao conteúdo programático, buscou-se ampliar os gêneros presentes em sala (indo além dos impressos, por exemplo), incentivar o tratamento discursivo e crítico dos textos e ampliar a compreensão das linguagens não-verbais – que foram problemas identificados nas investigações anteriores. Como pressupostos, pode-se mencionar a abordagem discursiva e multissemiótica dos textos e perspectivas como Multiletramentos, Letramento Crítico, Análise Crítica do Discurso, Letramento Digital e Mídia-Educação (BETHÔNICO; COSCARELLI, no prelo).

Ao final destas aulas, questionários foram passados aos alunos a fim de levantar suas opiniões acerca tanto das estratégias didáticas utilizadas por este pesquisador (assuntos discutidos, distribuição de pontos, apostila de textos, clareza nas exposições) quanto da importância, limitações, possibilidades e contribuições da temática Letramento em Marketing na educação escolar. A receptividade, de acordo com as alegações dos 33 respondentes, foi amplamente positiva: diversos foram os indícios de que o curso foi considerado pertinente e contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações tratadas neste artigo revelaram grandes desafios para a sistematização de processos de aprendizagem que privilegiem a formação de crianças e jovens capazes de se relacionar criticamente com as modernas campanhas de Marketing e com a lógica de consumo, simultaneamente tão envolvente e tão naturalizada.

Por mais que a persistência, nas escolas, das práticas tradicionais concernentes à essa conscientização crítica esteja vinculada a fatores como a intensa jornada de trabalho e a deficiências infraestruturais, reconhece-se a agência dos professores e a importância de melhor capacitá-los - e motivá-los.

Assim, é crucial que, para se impactar positivamente no desenvolvimento do Letramento em Marketing durante a formação escolar, se crie – urgentemente – estratégias passíveis de chegar e se adaptar às salas de aula, transformando-as e tornando os espaços educacionais mais compatíveis com as demandas sociais.

REFERÊNCIAS

- BETHÔNICO, Jônio Machado. **Letramento em Marketing:** o livro didático de Língua Portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos, 2008, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- _____. **Entre o consumidor e o produtor:** práticas, saberes e crenças de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no trabalho com o Letramento em Marketing em sala de aula, 2014, 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- _____. As contribuições de Norman Fairclough para as investigações sobre o Letramento em Marketing. In: EMEDIATO, Wander [et al.] (Orgs.). **Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso:** Discursos e Desigualdades Sociais, Belo Horizonte, Brasil, 14 a 17 de setembro de 2016. Belo Horizonte, MG: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, 2016. ISBN: 978-85-7758-301-0.
- _____. Letramento em Marketing e o Consumo Complexo. In: AZEVEDO JÚNIOR, Aryovaldo de Castro [et al.] (Orgs.). **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Comunicação, VI Encuentro de la Red Latinoamericana de Investigadores de Publicidad e II Consumo Sul: Encontro de Consumo e Modos de Vida da Região Sul,** Curitiba, Brasil, 9 a 11 de outubro de 2017. Curitiba, PR: Syntagma Editores, 2017, p. 15-27. ISBN: 978-85-62592-38-6.
- BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento em Marketing no Portal do Professor: sobre gêneros e definições presentes nas atividades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 30 de maio a 1o. de junho de 2012.
- _____. A leitura de gêneros publicitários na perspectiva do Letramento em Marketing. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura:** passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte, MG: Vereda Editora, 2013, p. 136-161.
- _____. **Capacitação docente para a formação de consumidores críticos nas escolas sob a perspectiva do Letramento em Marketing:** uma proposta de curso. No prelo.
- BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana; MARQUIS, Daiane Evelyn Ponciano; LEAL, Raissa Souki Oliveira Nunes. Letramento em Marketing no Portal do Professor. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACIÓN – LACLO, 6., 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo, Uruguai: Universidad de La Republica, 11 a 14 de outubro de 2011.
- BETHÔNICO, Jônio Machado; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Letramento em Marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 2., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa, Portugal: GMCS, 10 e 11 de maio de 2013.
- BETHÔNICO, Jônio Machado; FRADE, I. C. A. S. Formação de consumidores críticos: Letramento em Marketing In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016, v.01, p. 115-134.
- BETHÔNICO, Jônio Machado; MILAGRES, Daniella. Letramento em Marketing em avaliações do 3º. ciclo do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 6., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 19 a 21 de outubro de 2016.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; BETHÔNICO, Jônio Machado. Letramento em Marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores. In: T, 2., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa, Portugal: GMCS, 10 e 11 de maio de 2013.
- REDIGIR/FALE/UFMG. **Atividades para o Professor (Letramento em Marketing),** 2017. Disponível em <www.redigirufmg.org/atividades/letramento-em-marketing>. Acesso em 14 fev. 2018.

CAPÍTULO 7

BACK TO THE BASICS: O LETRAMENTO UNIVERSITÁRIO COMO ESTRATÉGIA INSTRUTIVA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Luís Carlos Bittencourt

*UVA - Universidade Veiga de Almeida
Rio de Janeiro - RJ*

Ediana Abreu Avelar

*UNISUAM – Centro Universitário
Augusto Mota
Rio de Janeiro - RJ*

RESUMO: O presente estudo visa refletir sobre a prática pedagógica no curso de graduação em Comunicação Social, e dos desafios enfrentados pelos docentes frente aos déficits de cognição do alunado contemporâneo. Como caminho para aumentar os índices de apreensão dos saberes e fortalecimento das habilidades de interpretação e da escrita, tão essenciais à técnica e prática nos campos profissionais do Jornalismo e da Publicidade, os autores sugerem um retorno às bases da escolarização por meio da metodologia do letramento. A baixa formação oriunda da Educação Básica e os novos hábitos adquiridos pelo consumo das mídias digitais vem exigindo do professor um esforço maior para garantir um desempenho escolar satisfatório frente a uma sala de aula dispersa e pouco participativa. A constatação desse cenário imputa ao professor uma maior responsabilidade, exigindo dele uma ação ainda mais consciente e eficaz. O letramento universitário possibilita a redução dos problemas de leitura e escrita, percepção e reflexão crítica de graduandos, principalmente nas áreas das Ciências Sociais. Neste trabalho levantam-se questões sobre a qualidade da formação do ingressante no ensino de Terceiro Grau, bem como a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem tal como é aplicado hoje, e propõe uma reflexão sobre novas estratégias instrutivas que considerem um ambiente escolar onde a criatividade e o conhecimento possam fluir com mais eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Comunicação Social; Letramento; Prática pedagógica; Ensino-aprendizagem;

ABSTRACT: This study aims to reflect on the pedagogical practice in the undergraduate course in Social Communication, and the challenges faced by teachers facing the cognitive deficits of contemporary students. As a way to increase the rates of apprehension of knowledge and the strengthening of the skills of interpretation and writing, so essential to the technique and practice in the professional fields of Journalism and Advertising, the authors suggest a return to the bases of schooling through the methodology of literacy. The low level of education coming from Basic Education and the new habits acquired by the consumption of the digital media has demanded of the teacher a greater effort to guarantee a satisfactory school performance in front of a dispersed and little participatory classroom. The observation of this scenario imputes to the teacher a greater responsibility, demanding of him an even more conscious and effective action. The university literacy makes it possible to reduce the problems of reading and writing, perception and critical reflection of undergraduates, especially in the areas of Social Sciences. This paper raises questions about the quality of the training of third-grade students, as well as the need for changes in the teaching-learning process as it is applied today, and proposes a reflection on new instructional strategies that consider a school environment where creativity and knowledge can flow more effectively.

KEYWORDS: Higher Education; Social Communication; Literature; Pedagogical practice; Teaching-learning.

Introdução

A sala de aula da sociedade 3.0, que designa o quarto momento vivido pela humanidade em razão dos avanços da cibercultura e novas TIC's (Novas tecnologias da Informação e Comunicação), é um lugar desafiante à interação de seus principais atores: professor e aluno. Conectados à virtualidade por meio de seus dispositivos móveis, o consumo da informação está de certa maneira simplificado para o discente que, fascinado com o imediatismo dos conteúdos de seus sítios de interesse ou redes de relacionamento, não tolera mais uma relação de ensino-aprendizagem que lhe imponha um esforço mental maior.

É salutar para a construção do conhecimento crítico a apropriação das funcionalidades de todos os meios e ferramentas digitais disponíveis, principalmente nos territórios educacionais, porque seu domínio permite um grande avanço intelectual àqueles que conseguem entender que o universo da mídia digital é mais do que um espaço para relacionamento e/ou entretenimento.

Na cibersociedade, há inúmeras possibilidades de otimização daquilo que está bom ou pode vir a estar. Por outro lado, a vivência quase que estritamente virtual eleva as chances de piora daquilo que é ruim ou mediano. É o que vem acontecendo com a maioria dos alunos que chegam às instituições de ensino superior de muitos países, principalmente no Brasil, onde a educação básica sofre com a falta de políticas públicas eficazes que garantam uma formação de qualidade.

A formação acadêmica da maioria dos alunos que chegam ao ensino superior é incipiente ou nula. Muitos derivam de escolas públicas de baixo desempenho e de regras que permitiam a aprovação automática nas primeiras séries como elemento motivador à permanência na escola.

Esse contexto, associado ao enfraquecimento do papel da escola na vida social e à banalização do hábito de estudar e da profunda imersão na vida digital possibilitou um desequilíbrio nas habilidades cognitivas necessárias para a apreensão de alguns saberes científicos, enfraquecendo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos modelos didáticos habitualmente utilizados no cotidiano escolar.

A constatação desse cenário imputa ao professor uma maior responsabilidade, exigindo dele um trabalho ainda mais consciente e uma ação de maior vigor em prol da mudança e da certeza de que seus alunos de fato aprendem aquilo que lhes é ensinado.

É o que se propõe neste artigo: renovar a atenção para um problema que não é novo, mas de difícil solução tirada de uma cartola mágica. Exige muito esforço à parte de professores, de alunos e, principalmente, das instituições de ensino, notadamente aquelas que associam a qualidade de ensino ao *marketing* institucional.

É preciso abrir espaço para pesquisas interdisciplinares com esse objetivo. Igualmente é necessário apoiar financeiramente os docentes, bem como em material instrucional, de tal forma que possam dedicar parte de seu tempo a criar alternativas educacionais que efetivamente contribuam para a melhoria do ensino e da formação de cidadãos mais aptos ao enfrentamento dos desafios de uma sociedade tão complexa como a atual.

1 - A Barreira Dialógica

Antes de tudo, vivenciam-se na instituição escolar modelos ultrapassados que não mais correspondem à realidade complexa em que se vive hoje no mundo contemporâneo. Pode-se dizer que se ensina hoje como se ensinava, na sua essência, no final do século XIX. A instituição educacional, de modo geral e com poucas exceções, segue modelos hierárquicos coercitivos e de controle (FOUCAULT, 1997). E a partir desses parâmetros “modelam-se” os indivíduos que vão atuar em sociedade numa espécie de processo circular de repetição que a psicanálise observaria como um sintoma.

É como diz Perrenoud (2000, p.149):

Na escola, as regras, por muito tempo, foram impostas de cima, com sanções ao final. A disciplina – fundamento histórico das disciplinas – está no princípio da escola como das ordens monásticas e outras instituições regidas por uma autoridade não-compartilhada.

Ser professor é muito difícil nesses tempos de escola de ambivalência democrática, desmoralizada, desatualizada e sem diálogo, porque não consegue entender os códigos que permeiam a mente dos sujeitos pertencentes à atual geração. É uma escola doente, anêmica, desprovida do vigor adolescente e psicologicamente presa a princípios éticos e pedagógicos ultrapassados. É um problema ético e político, sobretudo, porque é a educação, em todos os seus níveis e modalidades, o elemento construtor de uma sociedade mais desenvolvida, equitativa e participativa.

Contudo, ser aluno na sociedade digital é mais difícil ainda. Por vezes existe um mal-estar acadêmico e um *nonsense* sobre o quê se está vivenciando na escola. O cotidiano niilista, onde a atenção exclusivamente foca-se nas interações virtuais, retrai e blinda qualquer possibilidade de dedicação a algo aparentemente inútil. A cibercultura mudou as relações sociais com dinamismo e praticidade, mas tem possibilitado a formação de sujeitos pouco reflexivos e carentes de instrução. É com esta realidade que o professor deve lidar hoje. Sem condenações ou juízos de valor *a priori*, mas aceitá-la como um “princípio de realidade”.

É preciso conhecer o campo de modo que se planeje corretamente como se dará a sementeira. Um diagnóstico preciso orienta passos futuros, porém (GANDIN,

2002, p.21) “na prática de uma instituição como a escola, o diagnóstico raramente é feito”. Ocasionalmente e de maneira involuntária, devido às enormes turmas que se apresentam nas instituições de ensino superior, principalmente nas escolas particulares, a primeira atitude docente é a de não diagnosticar o problema individual e coletivo de uma turma, negando inconscientemente aos discentes oriundos das escolas de concepção bancária, (termo utilizado por Paulo Freire (1983) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*), antidialógicas, as chances de suplantar as dificuldades da leitura e da escrita, habilidades individuais necessárias ao pleno desempenho escolar e profissional, já que nessas escolas o conhecimento é transmitido de maneira “autoritária” de tal forma que não permite um diálogo entre professor e aluno, inibindo desse modo a interação e o espaço para a construção de novos saberes, bem como a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1983).

Trata-se, sobretudo, reitera-se aqui, de uma questão ética. Como afirma Perrenoud,

É justo deslocar-se livremente durante determinada atividade e ter que pedir permissão em outra? É justo que um aluno seja ajudado, e um outro abandonado a si mesmo? É justo propor uma atividade que interesse a uns e desagrade a aos outros? É justo confiar em uns e fiscalizar os outros de perto? Um professor faz justiça. Justiça distributiva e comutativa quando decide recompensas e privilégios. (2000:152)

Perrenoud (2000) enumera dez novas competências para ensinar. Faz, no subtítulo deste importante livro, um “convite à viagem”. É disso mesmo que se trata: de uma viagem, de explorar novos lugares, novos meios de ensinar. O livro em questão data originalmente de 1999. São mais de dez anos em que muita coisa mudou nas escolas, principalmente o papel das novas tecnologias da comunicação e da informação.

O autor fala em “organizar e dirigir situações de aprendizagem”; em “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, aceitando e administrando a heterogeneidade; no trabalho de equipe; no uso das novas tecnologias e no enfrentamento dos “deveres e dilemas éticos da profissão”, entre outras coisas. Reflete também sobre a necessidade de o aluno “administrar sua própria formação contínua”.

Floyd Merrell, estudioso de Charles Peirce, faz uma análise interessante sobre o verdadeiro processo dialógico, aquele que aceita o Outro. A citação é um pouco longa, mas necessária:

No caso de uma injunção genuinamente dialógica, o destinatário de uma mensagem deve tentar se colocar na pele da emissora; deve sentir aproximadamente como (Primeiridade) está sentindo a emissora, numa situação dentro da qual ele (o

destinatário) não teria experienciado (Secundidade) se não tivesse seguido a sugestão dessa emissora. Se o destinatário consegue `empatizar` (empathize, identificar-se) com a emissora, talvez possa interpretar os seus signos recebidos (Terceiridade) de maneira a `entrar` nos signos da emissora. Se não, pode pedir esclarecimento, e então começar de novo, ou talvez apresentar uma contramensagem para a emissora. (MERRELL, 2012: p. 235)

O texto acima argumenta contra “a injunção Simplesmente diga não”, que é o mais comum em sala de aula para ambas as partes, professor e aluno, quando alguma barreira de comunicação se coloca entre eles. É o caminho mais fácil. Numa situação assim, “Não haveria nenhuma `intersemiotividade`» e «a característica apropriadamente *dialogica* da *semiose* seria barrada” (MERRELL, 2012: p. 234). Não é verdadeiramente assim que acontece, ressaltando as raras exceções?

2 - Compartilhar Experiências

Há textos que dão prazer e euforia, dizia Barthes (2002). São aqueles que nos convidam à leitura, a deixar fluir o tempo em momentos de encantamento, de um recolhimento autoimune a tudo que não seja o prazer gerado pela escrita. Se assim é, por que então há tanto desprazer na leitura entre universitários, com reflexos extremamente negativos no processo ensino-aprendizagem?

Não se trata de incluir na referência bibliográfica uma série de livros como se apenas isso bastasse para obrigar o aluno a ler e ampliar o seu universo perceptivo. Sabe-se que o aumento exponencial da informação não está diretamente vinculado ao seu potencial de assimilação. Em outras palavras, ler muito não significa saber, principalmente se o que se lê não é compreendido adequadamente.

É disso que se trata: **entender o que se lê**. Não se fala aqui de romances, novelas e literatura *best seller*. Fala-se de literatura funcional de livro de formação adotado em cursos universitários. O aluno, com as exceções de praxe, já vem do ensino médio com deficiências de formação básica que criam obstáculos à adequada formação universitária. E com muitas barreiras cristalizadas que exigem do professor malabarismos para poder rompê-las, o que nem sempre é fácil pelas raízes profundas na consciência do aluno.

Uma questão que se coloca, e que inquieta o professor no exercício de seu trabalho, é que profissional estamos preparando. Preparamos para o mercado ou preparamos para a vida? Se a vida e o mercado, afinal, são uma mesma coisa no capitalismo, como sugerem algumas correntes de pensamento? São questões relevantes que, num contexto de mudanças em todos os níveis, como o atual, e sem as certezas confortadoras de alguns anos atrás, podem inviabilizar qualquer projeto particular de carreira docente.

Quantas vezes ouvimos de viva voz ou detectamos sinais de angústia de

professores paralisados por uma luta íntima ao não conseguirem mais responder a uma pergunta básica diante de uma turma que não reage à suas tentativas de viabilizar seus planos de aula: “o que estou fazendo aqui?”.

Ao prazer de ler é preciso, antes de tudo, no caso do professor em sala de aula, associar a competência de ensinar ao prazer de lecionar. São situações distintas. E para isso, o professor não pode ter dúvidas éticas que o impeçam de agir em sala de aula com a liberdade e a criatividade necessárias ao fluxo contínuo que permitirá a boa relação de ensino-aprendizagem.

Em tempos de novos métodos ativos de ensino, os alunos têm que querer aprender e os professores têm que viabilizar essa aprendizagem com a infraestrutura mais adequada que a instituição possa oferecer ao desempenho dessa tarefa. Deve-se encontrar uma estratégia instrutiva de transmissão do saber, de modo a garantir que as condições para o aprendizado sejam preservadas.

Em artigo da Revista *Educação*, Walter Omar Kohan pergunta “O que pode um professor?” Ele recorre a Deleuze ao falar da necessidade de se criar o que chama de “intercessores” no ato de criar. Afirma que se deve “aprender a criar; deve-se criar para aprender”. No mesmo artigo cita a leitura que Gilles Deleuze fez da *Ética de Spinoza* “como uma teoria dos afetos, sendo o afeto a variação contínua da potência de existir ou da força para agir”. Diz ele:

Para Spinoza de Deleuze há dois afetos fundamentais: a alegria – o afeto que aumenta nossa potência de agir- e a tristeza – o afeto que a diminui. A potência para agir e existir aumenta ou diminui em virtude das ideias e dos bons encontros que se tem (...). Uma das questões éticas principais passa a ser então: de que coisas alguém é capaz de ser afetado ou em que tipo de relações participa de maneira a aumentar a sua potência para afetar e ser afetado”. (KOHAN, 2012: p. 51)

Num exercício de aplicar os conceitos de “alegria” e de “afeto” (nos dois sentidos) na prática da sala de aula, pode-se considerar para efeito de análise dois tipos de alunos: os racionais e os emocionais. De modo geral, o primeiro está presente numa escala menor do que o segundo tipo. Há uma predominância do aluno emocional que, a princípio, seria mais “afetado” do que o tipo racional.

No entanto, no contexto de uma sala de aula, temos que considerar os dois tipos numa relação ensino-aprendizagem. O que se constata é que os métodos tradicionais de ensino deixaram de ser eficazes para ambos os tipos de alunos. Ao privilegiar uma ou outra metodologia, mais abstrata ou mais empírica, mais racional ou mais emotiva, o professor não contenta o grupo como um todo, o que prejudica a comunicação e a sua capacidade de ser “intercessor”. A questão que se coloca é como agir para gerar resposta, ou seja, o que fazer para “aumentar a sua potência para afetar e ser afetado”.

Um professor apático e sem motivação não gera dinâmica suficiente em sala de aula para exercer o seu papel de ensinar (no sentido tradicional) ou de “interceder”

(no sentido de ativar potências e gerar respostas). Sem empatia não há intercessão. Freud não escreveu especificamente sobre a educação, mas fez algumas observações em períodos distintos de sua vida, refletindo a evolução da teoria psicanalítica.

Nos seus últimos escritos, chegou a dizer que a educação não existia, quando abordava a questão da “pulsão de morte”, mas em outros momentos chegou a ter uma opinião mais favorável sobre a transmissão do saber e os processos educativos.

É notável que Freud fala em uma educação psicanaliticamente esclarecida, sugerindo um processo educativo que utiliza a psicanálise como ferramenta de compreensão dos fenômenos infantis, mas não aponta para uma aplicação dos *preceitos teóricos na educação*”. (LIMA & LIMA, p. 212-219).

Com base nos esparsos escritos de Freud, pesquisadores e educadores avançaram na discussão sobre o assunto, mostrando a importância da psicanálise para compreender a relação ensino-aprendizagem, sem falar nos trabalhos substanciais de psicólogos que criaram a base da educação moderna.

Aqui, no entanto, no escopo deste artigo consideram-se não os entraves psíquicos individuais no processo ensino-aprendizagem, sem dúvida relevantes e prementes de estudos por parte dos especialistas, mas a viabilidade de uma prática pedagógica que traga respostas imediatas à demanda urgente, para não dizer angustiante, do professor que enfrenta hoje, neste exato momento, dificuldades para gerir uma sala de aula do ensino superior – aqui particularmente num curso de Comunicação Social - tendo em mente que (GADOTTI, 2008, p. 63) “ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente”.

Hoje se faz necessária a coparticipação, como afirma Merrell citando o físico quântico John A. Wheller. Diz Merrell (2012, p.298) que “Nós *coparticipamos e colaboramos* com o universo (e o universo de signos) no seu processo, no nosso processo e no processo dos nossos signos, na auto-organização geral”. Não deveria ser assim a postura dialógica em sala de aula em que ambos, docente e aluno, se aceitam mutuamente no contrato ético de uma pedagogia mais democrática e adequada aos nossos tempos? Ademais quando nesses tempos imperam a virtualidade e as conexões em redes, promotores do novo cotidiano colaborativo que deve manifestar-se, sobretudo, nos espaços escolares.

3 - Uma Base Dialógica Ao Letramento

Há muito tempo, o Letramento é um método comumente utilizado à alfabetização de alunos da educação básica. Devido ao seu uso nas primeiras séries, imagina-se que sua utilização possa estar superada na educação de nível superior. O professor espera que o aluno, ao se matricular em sua classe, venha minimamente preparado para uma reflexão mais avançada, própria dos padrões universitários.

Após refletir sobre o estado da arte da alfabetização brasileira nos últimos vinte anos, (SOARES, 2004) propõe uma reinvenção do conceito de Letramento e de sua indissociabilidade ao conceito de alfabetização.

Devido ao agravamento dos entraves para apreensão e domínio de competências de leitura e escrita, a pesquisadora propõe uma prática pedagógica mais complexa para o enfrentamento dos problemas já nas séries iniciais. O Letramento deve, para além da própria alfabetização, garantir a instrumentalização para que a atitude profissional e a participação social sejam mais conscientes e efetivas. A constatação não é se o profissional sabe ou não ler e escrever e sim se ele sabe ou não interpretar ou problematizar em busca de soluções.

A inserção do Letramento como prática importante no processo de ensino e aprendizagem surge oficialmente no Brasil em meados da década de 1980 (SOARES, 2004). Diferente do fenômeno da alfabetização, que pertence ao sistema de escrita, o Letramento se estrutura de modo a gerar competências para além da capacidade de ler e escrever.

No Ensino Superior, o Letramento, quando planejado e metodologicamente aplicado, pode ser um instrumento de grande valor docente para reverter déficits cognitivos, romper barreiras cristalizadas e instaurar atitudes positivas de respeito mútuo em sala de aula. Sendo uma prática que se incorpora aos hábitos culturais e comportamentos sociais dos indivíduos,

o Letramento não é uma abstração. Ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais. (LEAL, 2001, p. 53)

Cada vez mais na lista dos ingressantes vislumbra-se um número cada vez maior de alunos com reais dificuldades de aprendizagem, notadamente em decorrência de políticas públicas inclusivas fomentadas pelo Poder Público e para as quais as instituições de ensino ainda não estão suficientemente preparadas, apesar dos esforços de nivelamento e outras ações pontuais.

É nesse contexto que o Letramento, por meio de exercícios e práticas de leitura e escrita associados aos métodos pedagógicos derivados das novas TIC's, pode ser incorporado, por idealismo destes pesquisadores, como uma técnica de ensino-aprendizagem universitária, cujo objetivo deve ser o de permitir um melhor domínio interpretativo e analítico.

Em 2012, o Curso de Comunicação Social da Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, inquietado com o baixo desempenho acadêmico de seus alunos nas classes, buscou entender, por meio de pesquisa exploratória, os hábitos de leitura e o nível de capacidade analítica dos alunos. Os relatos discentes serviram para indicar quais eram as deficiências de entendimento dos conteúdos, e quais alunos mereceriam melhor atenção em razão dos desníveis cognitivos.

Esse entendimento preliminar levou a constatação de que uma intervenção era necessária. Diante das inúmeras possibilidades no campo das metodologias ativas, a coordenação por entender que o alunado carecia de instrumentalização básica, optou em testar numa disciplina comum aos currículos das habilitações de Publicidade e Jornalismo, exercícios semelhantes ao letramento na educação infantil.

Esse retorno ao básico da escola pode num primeiro momento levar a uma ideia de retrocesso metodológico, tendo em vista que deveria ser inerente a vivência universitária a leitura crítica e a produção textual de nível avançado.

Os resultados da aplicação dessa metodologia, com declarada intenção de melhorar a leitura e a escrita para o enfrentamento profissional, por meio de trabalhos e avaliações, indicaram que os alunos se desenvolveram positivamente com essa prática, porque conseguiram aprender ao traduzir com suas próprias palavras os saberes ensinados. O ato de redigir um texto sintetizando o que foi explanado ajudou na fixação dos conceitos, estimulando a reflexão e o raciocínio.

Motivados com e pelo resultado, a segunda fase da pesquisa será a de modelar o método Letramento Universitário. Para esta etapa está prevista a incorporação de *apps* (aplicativos) educacionais gratuitos e do método de instrução pelos colegas (*peer instruction*) aos exercícios básicos de leitura e escrita. No total serão investigadas seis turmas de uma mesma disciplina e duas turmas de uma segunda disciplina, numa amostra de aproximadamente trezentos alunos. 50% do universo receberá a interferência-teste enquanto que os demais nem saberão das ocorrências. Ao final, após análises comparativas dos dados, um relatório será produzido para o segundo semestre de 2016.

Considerações Finais

É necessário repensar a prática pedagógica no ensino superior, pois um projeto de intervenção educativa deve consistir no estímulo, apoio e organização visando estabelecer a relação entre os alunos e o saber (TRINDADE, 2002).

Diante do cenário atual e da perspectiva de fracasso escolar, profissional e social, é urgente a necessidade de se fazer alguma coisa, iniciativas de grupos ou ações isoladas que buscam romper com a barreira do mesmo e da repetição. É preciso abrir a porta para experiências novas, para a pedagogia *coparticipativa* e crítica que estimule a criatividade e a colaboração do aluno.

Para isso é fundamental entender esse aluno, dialogar com ele, trazê-lo de volta (ou de vez) para o contrato que se estabelece em sala de aula, só que em bases novas e abertas ao diálogo, ao respeito às diferenças, ao espírito da liberdade e da expressão que deve sempre nortear de forma educativa a troca entre professor e alunos.

Para que isso ocorra é preciso incorporar novas metodologias e práticas pedagógicas, abrindo espaço em sala de aula para a experiência - que em termos semióticos estaria na categoria da Secundidade, na vivência e na existência de cada um. (“A própria palavra Experiência consiste em um neologismo, quando incorporada à língua portuguesa, devido à dificuldade de sua tradução a partir do original *experiencing*”, que conota algo em processo. MESSIAS & CURY (2006)). Em outros termos, ceder espaço à empatia, ao emocional, não para se atrelar a ele e assim permanecer, mas para deixar fluir a criatividade e o novo (Primeiridade) que, num intercâmbio com um terceiro elemento já dado (Terceiridade), o saber adquirido, possibilitasse processos de ressignificação num movimento constante de vir-a-ser.

Conseguiríamos assim abrir espaço para a lógica do Letramento? Conseguiríamos assim reduzir o abismo que vem separando cada vez mais o jovem estudante da leitura e dos modos lógicos tradicionais de aquisição do conhecimento?

Porque de uma coisa estamos certos: para os universitários da sociedade 3.0, o letramento como estratégia instrutiva funciona como um instrumento seguro para a diminuição dos problemas de leitura e escrita, interpretação e análise, percepção e crítica. E este convém ser aplicado dentro de novas perspectivas, propiciando um novo ambiente escolar onde há ganhos para ambos os atores: o professor e seu aluno.

Referências

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. 3a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 35a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais: Ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GANDIN, Danilo. **Sinais da Realidade no Processo de Planejamento**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *O que pode um Professor*. In: “Deleuze pensa a Educação”. **Revista Educação**, No. 6, 2012.

LEAL, Leiva de Figueiredo Vianna. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In: *Alfabetização e Letramento, Significados e Tendências*. LIMA, Maria Sampaio Alencar; LIMA, Maria Celina Peixoto. “Dois

discursos freudianos sobre a educação: considerações acerca da inibição intelectual”. In. **Psyco**, v. 42, n. 2, pp. 212-219, abr./jun. 2011.

MERREL, Floyd. **A Semiótica de Charles S. Peirce Hoje**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRINDADE, Rui. **Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem**. Porto: Asa, 2002.

SOARES, Magda. “Letramento e Alfabetização: As muitas facetas”. *Revista Brasileira de Educação*. N. 25, pp. 5-17, jan/abr, 2004.

Pesquisa na Internet

MESSIAS, João Carlos Caselli & CURY, Vera Engler. “Psicoterapia centra na pessoa e o impacto do conceito de experiência”. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Acesso em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000300003&script=sci_arttext

CAPÍTULO 8

FUTEBOL-ARTE: A PAIXÃO PELO ESPORTE COMO ESTRATÉGIA PUBLICITÁRIA

Beatriz Braga Bezerra

*Escola Superior de Propaganda e
Marketing – PPGCOM/ESPM, Programa
de Pós-Graduação em Comunicação
e Práticas do Consumo
São Paulo – SP*

Marcella Rodrigues da Silva

*Centro Universitário do Vale
do Ipojuca – DeVry/UNIFAVIP
Caruaru – PE*

RESUMO: O objetivo deste artigo é investigar como a publicidade articula argumentos lúdicos e emotivos do futebol para engajar o público. Como aportes teóricos para essa reflexão, nos valeremos dos estudos de Gastaldo (2002; 2010), Huizinga (2012) e Bourdieu (1983), dentre outros. Analisamos, como culminância do percurso, o vídeo publicitário *Futebol-Arte*, e identificamos indícios da construção de um relacionamento entre marca e consumidor que se fortalece nos conteúdos envoltos na paixão futebolística.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade. Futebol. Conteúdo de marca. Apple.

ABSTRACT: The purpose of this article is to investigate how advertising articulates playful and emotive arguments of soccer to engage the public. As theoretical contributions for this reflection, we will use the studies of Gastaldo (2002; 2010), Huizinga (2012) and Bourdieu (1983), among others. We analyzed, as a culmination of the course, the *Soccer-Art* advertising video, and we identified signs of the construction of a relationship between brand and consumer, which strengthens itself in the contents involved in soccer passion.

KEYWORDS: Advertising. Soccer; Branded content. Apple.

1. INTRODUÇÃO

A paixão por futebol é algo muito peculiar, provada por pesquisadores da Universidade de Coimbra, em Portugal, como algo similar ao amor romântico (VEJA, 2017). As emoções desencadeadas por um gol, pela vitória em um torneio, os sentimentos de pertencimento a uma torcida desenvolvem um agrupamento de apaixonados que nutrem pelo clube do coração sentimentos de devoção. O ponto em comum é que, em qualquer parte do mundo, quem assistir a uma partida de futebol estará presenciando um espetáculo que empolga multidões. Os indivíduos revelam coletivamente aplauso e ansiedade, alegria e apreensão, decepção ou vitória.

A publicidade, enquanto ferramenta persuasiva, se apropria dos valores culturais do esporte para promover seu produto ou serviço. Os conteúdos de marca que resgatam referências futebolísticas levam a desenvolver a memória que advém dos valores culturais do futebol para construir estratégias em que o discurso esteja atrelado ao lúdico, ao afeto e ao entretenimento, buscando estabelecer uma conexão com o público-alvo. Voltando os olhos para os símbolos futebolísticos, as peculiaridades do *Campo Social* das torcidas de forma que a construção afetiva seja um ponto de diálogo.

Dito isso, o objetivo deste artigo é poder apresentar como a publicidade se apropria dos argumentos lúdicos e emotivos do futebol para engajar o público. Para alcançar essa meta, organizamos o texto em três partes. A primeira busca explicitar a relação entre futebol e paixão em tempos de modernidade apresentando o contexto do esporte como mídia e como essa relação se desenvolve na construção da paixão no *Campo Social* das torcidas. Na segunda parte, buscamos apontar o potencial de apropriação do futebol pela publicidade, relacionando as representações que o esporte oferece na construção dos discursos e esclarecendo esses usos a partir do mote criativo da paixão pelo futebol. E o último trecho traz a análise do vídeo publicitário *Futebol-Arte*, campanha da Apple que promove seu *smartphone* a partir de uma narrativa construída com imagens relacionadas ao futebol.

2. FUTEBOL, PAIXÃO E MODERNIDADE

Dentre as várias manifestações culturais brasileiras, o futebol é considerado uma das mais importantes, ainda que não tenha nascido originalmente no país. Pesquisadores como Da Matta (1982), Gastaldo (2010), Helal (1990), entre outros, defendem a concepção do esporte como um elemento revelador da identidade nacional. A prática futebolística é um elemento social, cultural e mercadológico instituído na Era Moderna. Tornando-se símbolo da modernidade, favorece experiências coletivas e globais, em um diálogo que comporta uma multiplicidade de estilos, gêneros e jogos dentro de um jogo, em uma complexidade característica das sociedades contemporâneas (WISNIK, 2008).

Os jogos de bola possuem uma essência lúdica que contribui para o aprendizado dos valores culturais. O “espírito do jogo”, permeado por carisma, divertimento e prazer, desenvolve a compreensão das regras e rituais que humanizam a sociedade e realizam uma “evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2012, p. 11). No limitado espaço de tempo em que se desenvolve uma disputa, não existe certeza do resultado, o que proporciona uma mescla de emoção e drama em que os indivíduos investem seu tempo e afeto (LEVER, 1983). A temporalidade do jogo promove um momento de entretenimento responsável pela distração dos espectadores e, ao acabar aquele instante, retomam-se as atividades cotidianas, influenciando comportamentos peculiares entre seus fãs.

Devido ao alcance global que o futebol adquiriu ao longo dos anos, com a massificação dos jogos pelos meios de comunicação, ele se posiciona como um espetáculo das massas, em uma perspectiva de desterritorialização e redefinindo a interpretação da cultura menos pelas fronteiras geográficas e mais pelas teias de significados atribuídas e percebidas por cada indivíduo (GEERTZ, 2013). O fenômeno social do esporte cria seu significado mundialmente, são, assim, um desencadeador de emoções que estabelecem relações jocosas a partir do consumo simbólico do jogo (GASTALDO, 2010).

É só essa ausência sintomática do futebol que permite falar, com tanta certeza, da insignificância do conteúdo do jogo, quando seria preciso entender que, nele, como nas artes e na música, o conteúdo está ali como se não estivesse: na ausência de significado, mas fazendo sentido e pondo em cena conteúdos conflitivos [...] (WISNIK, 2008, pp. 86-87).

O sistema simbólico do futebol estará sempre dialogando com o indeterminado, exigindo o entendimento da incerteza do jogo e que o real da perda é sempre iminente, reiniciados a cada nova partida. Sua estrutura agonística, moldada pela limitação de tempo e de espaço, pela ordem estabelecida, pela instituição de regras e a tensão e incerteza da competição, dão esse caráter sagrado ao futebol (HUIZINGA, 2012; LEVER, 1983; GASTALDO, 2010). Assim como o sagrado, o jogo se vincula à força coletiva, representando e se confundindo com a própria sociedade na formação de uma comunidade moral, vinculada a uma força ao mesmo tempo coletiva e impessoal (DURKHEIM, 2000). Com ritos e mitos peculiares, o futebol possui uma representatividade mística que envolve praticantes e espectadores; o elemento sagrado que motiva este envolvimento é belo e real, porém, é invisível e inefável. Dessa forma, no futebol, assim como na religião, o individual dá espaço ao coletivo, submetendo-se a uma força exterior comum à socialização.

O homem é um ser afetivo onde todos os acontecimentos da vida e tomadas de decisão possuem uma relação de sentimentos. O coração e a razão se fundem e

se inserem nas lógicas pessoais e, também na afetividade (LE BRETON, 2009). Logo, a tomada de decisão em consumir um esporte estará embasada pelos sentimentos alimentados por ele. Quando Everardo Rocha e Carla Barros (2008) definem consumo como uma prática sensível à cultura e ao público é possível compreender tal afirmativa pelo viés do futebol. Consistindo em um *Campo Social* complexo constituído por representações de força, nacionalismo, rivalidades e paixão, o seu consumo é coletivo, onde os códigos e símbolos deste grupo se fazem necessários para o fã e para o mercado.

Os afetos desenvolvidos por um clube de futebol mesclam-se com a vida dos indivíduos, onde seus valores culturais e suas interpretações irão definir suas atitudes. O tempo e a memória estão envolvidos nas teias de significados de Geertz (2013) e, estes elementos estão intrinsecamente ligados à relação de memória de momentos históricos e marcantes relacionados ao clube do coração, desempenhando o papel de dar início a processos cognitivos complexos. As manifestações corporais dos indivíduos ocorrem individualmente, mas são compartilhadas entre os membros da sociedade. O *Campo Social* do futebol reúne apaixonados em grupos com orientação própria, que podem ser explicados através dos conceitos de *habitus* e *illusio*, defendidos por Pierre Bourdieu (1983). Dessa forma, é importante para o contexto deste estudo, compreender esses elementos.

O *Campo Social*, na percepção de Bourdieu, é agrupamento de pessoas que se reúnem por características compartilhadas, possuindo autonomia em relação à sociedade exterior ao campo. Nesse sentido, as torcidas possuem um sentimento compartilhado pelos símbolos do clube do coração. Os torcedores, por sua vez, se aglutinam em torno dos símbolos representativos do clube futebolístico, adorando-os, possuindo uma dinâmica própria para construir hábitos, linguagens e comportamentos coletivos exclusivos (BOURDIEU, 1983).

Neste espaço, os atores serão responsáveis pela construção de estratégias para destacar suas posições na sociedade. E o reflexo disso são os capitais construídos nesta dinâmica: econômico, social e cultural. Direcionando o olhar especialmente às torcidas de futebol, o consumo simbólico realizado será, ainda de acordo com a concepção de Bourdieu (1983), capital social, por destacar três aspectos: os elementos que o constituem (torcer para o mesmo clube), os benefícios dos indivíduos por sua participação nos grupos sociais (discursos, comportamentos compartilhados) e o modo como esse capital é reproduzido (as relações sociais, as lógicas em comum). Dessa forma, os torcedores formarão entre si uma rede social com interesses semelhantes, terão acesso aos recursos disponíveis nesta rede de contatos em que o capital terá como essência o fato de ser fundado no conhecimento e reconhecimento dos que estão inseridos no campo (BOURDIEU, 1983).

As estruturas cognitivas enraizadas neste agente social são explicadas no conceito de *habitus* de Bourdieu (1983). O papel do *habitus* é mediar a relação entre

o indivíduo e a sociedade. Ele capta o modo que o ambiente externo se internaliza nos agentes e, ao mesmo tempo é moldado pelas respostas criativas que estes indivíduos dão ao grupo, guiados pelo que já foi vivenciado. As ações organizadas existem a partir do conhecimento prático de seus agentes, que nem sempre é racionalizado.

Em meio a dinâmica que ocorre no *habitus*, pelos modos de pensar e agir das torcidas, desenrola-se uma lógica própria no seio das redes sociais formadas pelos torcedores de cada clube. O “sentido do jogo” para eles pode ser explicado pelo que Bourdieu (1983) define como *illusio*. Este conceito justificará o comportamento dos indivíduos e as práticas sociais no campo. O torcedor possui comportamentos incompreensíveis para os que não fazem parte deste campo, mas ordinário no *habitus* dos torcedores. Valorizar os troféus sociais por uma vitória em um jogo, um clássico, ou conquistar um campeonato, vestir a camisa do clube, linguagens específicas que rivalizam com os clubes adversários, ou o que se compartilha nas mídias digitais, são exemplos da *illusio* no *Campo Social* futebolístico.

A partir da compreensão desses elementos, será possível aferir que o envolvimento do torcedor se dará pela valorização do objeto estimulador. O *Campo Social*, portanto, permitirá a reunião de diferentes indivíduos, com histórias de vida, culturas e classes sociais distintas. As diferenciações ocorrerão com quem não vive neste campo, como os não apreciadores de futebol, ou torcedores de clubes rivais. Neste grupo, os interesses relacionados à paixão futebolística irão se sobrepor às diferenças e classe social, gênero e estilos de vida. A ligação será pelo clube do coração (LEVER, 1983).

Durante estes 150 anos de existência do futebol moderno – desde que separaram o “*Rugby-football*” e a “*Association Football*”, para se fundar a mais antiga “*Football Association*” do mundo, em 1863 –, a simples prática esportiva foi convergindo para um forte produto de entretenimento, desenvolvendo um mercado de grande destaque (MULLIN et. al., 2000). A publicidade, por sua essência observadora das práticas sociais e culturais, ao criar representações da sociedade com objetivo comercial, em vários momentos se apropria do futebol para estabelecer um relacionamento afetivo com o público que deseja atingir. Discutiremos essa relação no tópico a seguir.

3. APROPRIAÇÃO DO FUTEBOL PELAS ESTRATÉGIAS PUBLICITÁRIAS

O organismo vivo publicitário está em constante transformação para se alinhar ao contexto social ao qual se insere. Assim, linguagens, discursos, formatos, estratégias e fluxos servirão diretamente como um construtor de realidades. Como afirma Gastaldo (2002, p. 65), “o conhecimento humano do mundo se dá pela via da

‘representação mental’ decorrente da interpretação dos dados sensoriais, inerentes a cada sujeito”. Logo, interpretar uma marca, um produto, passa por elementos que permitam desenvolver com o público uma ligação. O futebol, portanto, torna-se um meio eficiente em estratégias de promoção. Nada melhor do que uma mensagem que seja compartilhada através do esporte, apropriando-se da paixão e dos seus significados para conversar com a sociedade.

Partindo do viés emotivo constituídos no *Campo Social* dos fãs de futebol, o entretenimento e a ludicidade se tornam elementos-chave para a composição de estratégias que formarão o conteúdo publicitário. Dessa maneira, a utilização do viés emotivo, do entretenimento e da ludicidade compõe o rol de ferramentas recorrentes ao campo comunicacional, especialmente nos conteúdos publicitários.

É nesse sentido que Gastaldo (2002) reforça a importância do lúdico na composição dos discursos. Além do próprio viés emotivo do conteúdo, é importante destacar que a limitação de tempo para propagar a mensagem levará à utilização de representações extremamente claras para o público, para que haja o entendimento rápido da mensagem e, conseqüentemente, a identificação, pois “não há lugar nem tempo para a ambigüidade no reino dos anúncios publicitários” (GASTALDO, 2002, p. 73).

Ao representar uma parcela da população em uma narrativa, percebe-se como a publicidade não se limita à sua característica mercadológica, ainda que essa seja sua função prioritária. Existe em cada peça o reforço de uma realidade construída através de estereótipos, ideologias, preconceitos que estarão ali, de forma explícita, para difundir os modos de ser padronizados pelo consumo (BAUDRILLARD, 1973). Nesse sentido, avalia-se as reflexões promovidas por Sodré (2002) ao afirmar que a mídia opera como uma nova forma de vida, tornando-se um instrumento de direcionamento ou criação de subjetividades que surgem ou são moldadas pelas tecnologias e pelo fluxo de informações, o que ele chama de bios midiático. Sodré (2002, p.11) enfatiza que: “Sua especificidade [da mídia], em face das formas de vida tradicionais, consiste na criação de uma eticidade (costume, conduta, cognição, sensorialismo) estetizante e vicária, uma espécie de ‘terceira natureza’”.

O autor defende que as ações comunicacionais podem ser organizadas em três níveis: veiculação, vinculação e cognição (SODRÉ, 2002). Para as análises desenvolvidas nesta pesquisa, o segundo nível, a vinculação, trará o amálgama entre as apropriações do futebol no discurso publicitário. De acordo com Sodré (2002, p. 234), a comunicação reúne estratégias que visam promover ou manter os vínculos sociais. Para ele, a vinculação irá se pautar pelas variações de reciprocidade comunicacional, por meio do diálogo e do afeto. Evidenciam-se nas ações vinculantes as trocas simbólicas, a coletividade e as relações construídas entre os indivíduos, elementos que estão presentes também nos conceitos de *Campo Social*, *habitus* e *illusio* em Bourdieu (1983) e na produção do capital social dessas trocas. A partir

disso, podemos aferir essas reflexões em torno das torcidas de futebol e como as conexões entre os torcedores e os conteúdos com elementos representativos desse esporte estimulam a formação dos grupos em torno das interações impulsionadas a partir dos conteúdos presentes na lógica própria do futebol. “As tecnologias da comunicação constituem filtros poderosos para a incorporação do relevante e eliminação do irrelevante diante do novo ordenamento do mundo”, explica; somos regidos, dessa maneira, por uma espécie de roteiro de vida adequado construído e propagado pela mídia (SODRÉ, 2002, p.237).

Podemos também estabelecer a ponte das reflexões de Sodré com a construção das emoções de Le Breton (2009), discutida no tópico anterior. Devido à ligação emocional entre os indivíduos, as relações afetivas na sociedade também sofrem as influências dos meios de comunicação. Em meio ao questionamento sobre o que constrói e mantém as relações sociais, Sodré (2002) explica que existe um vínculo profundo de ordem comunitária, que vai além das regras e das relações midiáticas, pois estão pautadas pelos sentimentos. É nesse aspecto que a vinculação vai se diferenciar do relacionamento, pois enquanto o primeiro é da ordem do afetivo, humano e comunitário, o segundo terá uma característica impessoal, da ordem das ligações artificiais, onde o universo das mídias se localiza.

Dessa maneira, podemos aferir que o recurso da dramatização da realidade pode se tornar um artifício no conteúdo das marcas para se conectar aos fãs de esportes. O drama no futebol é o elemento primário para a narrativa do jogo. A indústria da comunicação, ao compreender que o público se adequa melhor ao conteúdo distribuído em formato de histórias, emoldurando fatos corriqueiros do dia a dia nessa dramatização da vida real, desenvolve um contexto emocional nessa linha divisória entre esportes e entretenimento.

Como exemplo dessa dramatização pertencente à dinâmica do ambiente esportivo, resgatamos a campanha criada pela Heineken, patrocinadora da UEFA *Champions League* – Liga dos Campeões da UEFA, oficialmente *UEFA Champions League* (UCL), sucessora da Taça dos Clubes Campeões Europeus, é uma competição organizada para os clubes de futebol que obtiverem as melhores classificações nos torneios nacionais – desde 2005, realizando anualmente ações para engajar os fãs de futebol brasileiros.

Em 2017, o vídeo publicitário intitulado *The Timezone* (Publicis Brasil, 2017), desafiou os torcedores a seguir o fuso horário europeu para assistirem aos jogos ao vivo. Sabendo que as partidas do torneio acontecem em horário comercial no Brasil, com início às 15h45, gerava-se o dilema no horário do trabalho quando os funcionários acabavam assistindo alguns lances pelo celular ou ainda durante o expediente alternando as telas entre uma planilha e a transmissão da rodada.

Para representar todos os aficionados pelo esporte, a marca lançou a campanha com a história de dois funcionários que, ao serem flagrados assistindo

sorratamente a uma das partidas do campeonato em seus computadores, passam por um momento de tensão quando são convocados para uma conversa formal com o diretor do setor de recursos humanos. Preparados para uma má notícia, são surpreendidos com o convite da Heineken para viverem um dia no fuso horário da Europa e acompanharem um jogo do campeonato. Para demonstrar seu amor por futebol, precisavam passar 24h da sua vida como se vivesse na Europa. Com o argumento “Não são os jogos da UEFA *Champions League* que acontecem no horário errado. Você que não estava no fuso horário certo”, os selecionados precisariam acordar de madrugada, almoçar muito cedo e enfrentar o sono em longas reuniões. Ao final, os participantes encontram o ex-jogador e bicampeão da UEFA *Champions League* Deco (ex-jogador brasileiro naturalizado português, um dos grandes ídolos do Futebol Clube do Porto), que os premia com um convite especial para a partida final em Cardiff, no País de Gales.

Figuras 1 e 2: Cenas do anúncio *The Timezone*.



Fonte: Imagens captadas pelas autoras a partir do anúncio publicitário.

A ação, criada pela Publicis Brasil, foi realizada no escritório da marca de pneus Pirelli e o vídeo disponibilizado nas redes sociais digitais da Heineken, convidando os consumidores a viverem no horário europeu para acompanharem os jogos do campeonato. Para ajudá-los na missão, a empresa criou um hotsite com uma série de serviços e parceiras especiais como agendamento de táxis, *delivery* de refeições 24h e indicações de bares parceiros com estrutura para transmissão das partidas ao vivo.

Como pudemos perceber, a partir do exemplo mencionado, na publicidade de esportes com ênfase no futebol, a ludicidade é uma das principais características na composição das peças. A partir da catalogação feita por Perez (2004) para as abordagens estratégicas na publicidade (racional, sociocultural, comportamental e psicanalítica), podemos definir que a abordagem sociocultural possui maior aderência, por trabalhar com o fantástico, a metáfora e outros elementos lúdicos em sua estrutura:

A abordagem sociocultural presume que o indivíduo alvo da ação publicitária é integrado ao seu espaço social e cultural, e no seu entorno, agrega-se valor social – e *status* – ao consumo de determinados bens, ao estilo de vida, ao pertencimento a grupos sociais; uma significação simbólica lhe é atribuída por conta do que consome e possui (PEREZ, 2004, p.115).

A abordagem sociocultural se relaciona com as apropriações que a publicidade faz com o futebol, por remeter às simbologias e ao sentimento de pertencimento a um grupo, consolidando a necessidade de consumo para fortalecer um *status*. Tal abordagem potencializa a identificação do torcedor com as peças publicitárias gerando o compartilhamento e o engajamento característicos da relação identitária nutrida por torcedores em suas manifestações nos mais diversos ambientes, caracterizando a contemporaneidade neste paralelo entre entretenimento e simbolismo.

Observa-se, portanto, que o universo futebolístico se configura em um espaço de construções de valores culturais, de ligação entre indivíduos, regras e ética próprias deste *Campo Social*. Os elementos afetivos e sua dinâmica particular se tornam atraentes para os objetivos comerciais que são externados pela publicidade. Para identificar esta apropriação, no trecho seguinte iremos observar com mais detalhes uma campanha publicitária da Apple que também se utiliza do futebol como estratégia persuasiva.

Recorremos, para proceder a essa investigação, à Análise Estrutural da Narrativa como fundamentação metodológica basilar. A partir de Roland Barthes (2011, p.21), compreendemos que ao estudarmos narrativas, invariavelmente iniciamos o processo por uma etapa descritiva e avançamos a um segundo momento de classificações e interpretações. Primeiramente, então, organizaremos as informações sobre a campanha selecionada e descreveremos sinteticamente o roteiro do vídeo, e, logo após, relacionaremos essa descrição aos argumentos teóricos entrelaçados ao longo do texto no intuito de tecer nossas interpretações e considerações sobre o tema.

4. FUTEBOL-ARTE: A CAMPANHA DA APPLE

Divulgado em junho de 2016 no canal “Apple Brasil” na rede social YouTube, o comercial intitulado *Criado com iPhone – Futebol-Arte* (Lew’Lara/TBWA, 2016) segue o formato colaborativo de produção já utilizado pela marca em que usuários do aparelho enviam seus cliques para participar do vídeo. Ao longo da narrativa vemos ângulos distintos de estádios de futebol pelo mundo e também de torcidas e atletas de times profissionais e amadores. Momentos de alegria, de tristeza e de contemplação marcam essa peça que intitula o futebol de arte.

Figuras 3 e 4 – Cenas do anúncio Criado com iPhone – Futebol-Arte.



por John L.



por Leonardo S.

Fonte: Imagens capturadas pela autora a partir do anúncio publicitário.

Nesse comercial dedicado ao futebol podemos visualizar, a partir do ponto de vista dos usuários e dos seus registros, de que forma se manifestam as emoções em torno desse esporte. Dezesseis imagens diferentes caracterizam o *Futebol-Arte* intitulado pelo anúncio, e para cada cena exposta o rodapé indica o nome do autor da foto/vídeo. Ao final, a expressão *Futebol-Arte* aparece seguida da assinatura da campanha, *Criado com iPhone*, e a logomarca da empresa. Sem diálogos ou som ambiente, a trilha sonora executa um papel fundamental no anúncio ao marcar o ritmo em que as imagens se sucedem bem como ao dar títulos aos momentos, vinculando cada trecho da letra aos momentos selecionados. Transcrevemos abaixo a letra da música *Wings* (Little Simz, 2015), adaptada para o vídeo da marca:

This is our story, this is our fate

This is our kingdom, this is our place

This is our freedom, cut off them chains

This is our struggle, this is our pain

This is our love, this is our trust

This is our daughters, this is our sons

Give me back my wings, yeah

Oh, so this is our message, this is our faith

This is our voice, this is our names

This is our win, this is our fail

This is our story, this is our tale, our tale (LITTLE SIMZ, 2015).

Destacamos alguns momentos da letra como, por exemplo, em “*This is our daughters, this is our sons*”, o vídeo exhibe tanto meninas quanto meninos jogando futebol sugerindo que o futebol pode ser democrático, um esporte que poderia ser praticado por todos. Quando ouvimos “*This is our voice*” vemos a imagem da torcida com os sinalizadores para o alto em uma névoa vermelha vibrando sua paixão pelo time nas arquibancadas. E no momento em que a letra afirma ao final do anúncio “*This is our story, this is our tale*”, percebemos que a silhueta do garoto diante da imensidão do estádio poderia revelar a grandeza do futebol e das experiências que ele proporciona para a história e para a vida de cada torcedor.

Com esse roteiro e com a construção da expressão *Futebol-Arte*, entendemos que o comercial estaria enaltecendo tanto os momentos vivenciados em estádios e gramados de futebol, ou mesmo na rua do bairro, em que o esporte é praticado e clicado com maestria. Em perspectivas distintas, registrando sentimentos diversos de celebração, frustração e entres, a estratégia persuasiva da marca se consolida na valorização da prática esportiva como um momento de vivência com amigos, de superação física, de lazer e de comunhão coletiva frente ao time adorado.

O iPhone e a marca Apple não se colocam como o centro das atenções nesse anúncio. Entretanto, convém destacar que, em função da notória qualidade e até mesmo da “poética” das imagens capturadas, o *smartphone* opera uma função que não se restringe ao aspecto ferramental de um dispositivo fotográfico. De modo semelhante aos demais anúncios que se utilizam da contribuição dos usuários no envio das imagens, esse vídeo aproxima os consumidores à marca em sua produção colaborativa. Demarcando o futebol enquanto arte, o vídeo enfatiza tanto a capacidade de captação do iPhone quanto a habilidade dos autores ao enquadrar e, possivelmente, editar fragmentos dessas partidas de forma singular, como verdadeiras obras de arte. O aparelho atua, portanto, como uma espécie de coadjuvante nessa narrativa atribuindo imagetivamente uma aura artística ao futebol.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, o esporte é um vasto mercado aberto à criatividade devido às várias possibilidades de utilização deste elemento social e cultural como meio publicitário. Um dos aspectos relevantes do futebol como recurso criativo na publicidade é o fato desse esporte fazer parte da cultura na sociedade. E a paixão pelo esporte é construída sobre uma lógica própria que se desenvolve por meio do agrupamento de indivíduos que se baseiam nos interesses dos símbolos futebolísticos (BOURDIEU, 1983). Os afetos, construídos a partir das formas de torcer concretizadas nos gestos, falas, comportamentos compartilhados, desencadeiam as reações emotivas, justificadas no *habitus* e no *illusio* que constitui o *Campo Social* das torcidas, como explicamos anteriormente.

Na publicidade, as tentativas de se estabelecer vínculos com o público levam a estratégias que priorizam representações de identificação rápida pela parcela do público com que se deseja dialogar. Neste sentido, os discursos estarão vestidos de elementos lúdicos que estarão interligados aos sentimentos de pertencimento e significações atrelados aos elementos representativos em uma peça publicitária (PEREZ, 2004). Esse vínculo, sustentado pela afetividade (SODRÉ), irá trazer a reciprocidade comunicacional necessária para que a publicidade realize a conexão entre marcas e torcedores, ao se apropriar dos elementos característicos do *Campo Social* das torcidas.

Neste limiar, a campanha *Criado com iPhone – Futebol-Arte* da Apple, evidencia de forma interessante elementos das relações teóricas que pontuamos ao longo do texto no sentido de desenvolver o vínculo com o público e impulsionar o potencial de identificação entre os aficionados por futebol. Esses entrelaçamentos se sobressam na construção de um conteúdo colaborativo, nas simbologias do apelo emotivo por meio das imagens e da música, e na própria construção do roteiro, ancorado nas relações de paixão, rivalidades entre times e torcidas e nas experiências particulares dos fãs de futebol.

Com o uso do futebol enquanto argumento para o desenvolvimento de conteúdos que aprimorem as relações afetivas entre marcas e a população, identificamos que os elementos emotivos constituem parte importante do discurso publicitário. Ao mesmo tempo em que apresentamos uma estratégia publicitária interessante com o futebol enquanto mote criativo, encontramos ainda um desafio aos profissionais de comunicação em sua busca por trazer o esporte para suas ações visando trabalhar não apenas o apelo emotivo, mas as representações que realmente causam identificação no público e a consequente sensibilização em prol da marca.

REFERÊNCIAS

- APPLE. **Criado com iPhone – Futebol-Arte**. Lew'Lara/TBWA, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sLK-LtDiQw>. Acesso em: 15/07/2017.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. IN: BARTHES, Roland. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DAMATTA, Roberto. **Universo do Futebol**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GASTALDO, Edison. **Pátria, chuteiras e propaganda: o brasileiro na publicidade da Copa do Mundo**. São Paulo: Annablume, São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2002.
- _____. **As relações jocosas futebolísticas: futebol, sociabilidade e conflito no Brasil**. Mana [online]. 2010, vol.16, n.2, pp. 311-325.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.

HEINEKEN. **The Timezone**. Publicis Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UaiQpu06cPo>. Acesso em: 15/07/2017.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte?** São Paulo: Brasiliense, 1990.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções; tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEVER, Janet. **A loucura do futebol**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Record, 1983.

LITTLE SIMZ. **Wings**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13NHScCeMrk>. Acesso em: 15/07/2017.

PATRIOTA, Karla; MELO, Solange Tavares de; OLIVEIRA, Jamile Vasconcelos de. O mundo virtual é real: uma reflexão sobre seus fatores sociais e econômicos. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais eletrônicos**. Natal: Intercom, 2008.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca**: expressividade e sensorialidade. São Paulo: Thomson, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEJA. **Está provado, paixão pelo futebol é similar ao amor entre pessoas**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/esporte/esta-provado-paixao-pelo-futebol-e-similar-ao-amor-entre-pessoas/>. Acesso em: 15/07/2017.

WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CAPÍTULO 9

NARRATIVAS PUBLICITÁRIAS INTERTEXTUAIS: COMPREENDENDO O DIALOGISMO NA PUBLICIDADE

Leonardo Mozdzenski

*Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco*

RESUMO: A intertextualidade constitui um princípio inerente a toda narrativa publicitária. Na verdade, **todo** discurso possui uma natureza dialógica e heterogênea, e se encontra a todo o momento atravessado por outros discursos que circulam socialmente e que o constituem. Partindo dessa premissa, o presente trabalho propõe observar como operam as redes dialógicas tecidas nas narrativas publicitárias. Para tanto, realizo um levantamento de algumas das principais teorias acerca da intertextualidade, analisando-as criticamente. Em seguida, defendo que é necessário entendermos a intertextualidade através de um **continuum** tipológico das relações textuais, unindo a representação da intertextualidade através da forma (Implicitude/Explicitude) e da função (Aproximação/Distanciamento). Para demonstrar esse modelo, elegi quatro comerciais: **Herói** (Fundação Itaú Social), **Casa de Doces** (Fini), **Bolha Protetora** (Jimo Open Air) e **Margarina** (Fiat Grand Siena). As discussões teóricas baseiam-se em Carrascoza (2008), Covalski (2015), Baccega (2014), Bakhtin (2003), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade; Intertextualidade; Dialogismo; Narrativas publicitárias.

ABSTRACT: Intertextuality is a principle inherent in every advertising narrative. In fact, every discourse has a dialogic and heterogeneous nature, and is at all times crossed by other discourses that circulate socially and constitute it. Starting from this premise, this work proposes to observe how the dialogical networks woven in advertising narratives operate. To do so, I review some of the main theories about intertextuality, analyzing them critically. Then I argue that it is necessary to understand intertextuality through a typological continuum of textual relations, combining the representation of intertextuality through the form (Implicitness / Explicitness) and the function (Approximation / Distancing).

To demonstrate this model, I chose four commercials: *Hero* (Fundação Itaú Social), *House of Sweets* (Fini), *Protect Bubble* (Jimo Open Air) and *Margarine* (Fiat Grand Siena). The theoretical discussions are based on Carrascoza (2008), Covalleski (2015), Baccega (2014), Bakhtin (2003), among others.

KEYWORDS: Advertising; Intertextuality; Dialogism; Advertising Narratives.

1. INTRODUÇÃO

A intertextualidade consiste em uma rede ilimitada, contínua e permanente de relações textuais. Tudo aquilo que lemos, ouvimos e vemos é parte integrante de um universo de textos verbais e não verbais que estão em constante diálogo. Da mesma forma, tudo aquilo que criamos ao escrevermos ou falarmos também passa a integrar essa imensa rede. Na realidade, ao interagirmos uns com os outros, estamos a todo o momento nos apoiando em nosso repertório textual – linguístico, visual, sonoro, etc. – para produzirmos sentidos. E, ao mesmo tempo, buscamos ativar o repertório textual dos nossos interlocutores para que sejamos entendidos.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 348),

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

A intertextualidade constitui, assim, a principal chave da qual lançamos mão para compreendermos e sermos compreendidos em nossas trocas discursivas diárias. Desde as mais banais conversas quotidianas aos discursos mais institucionalizados, é possível constatar que todo enunciado é apenas um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Isto é, nossos discursos podem ser entendidos como ‘ecos dialógicos’, que assumem diferentes posicionamentos responsivos diante de outros discursos, os quais podemos validar, complementar, refutar, ironizar, etc.

A importância dessa temática é também salientada por Baccega (2014). Para a estudiosa, a intertextualidade nos fornece pistas discursivas que interferem no modo como construímos/atribuímos sentidos e interpretamos a nossa sociedade de consumo. Conforme suas palavras, a inteligibilidade dos processos de comunicação e consumo “prende-se ao saber discursivo que está na base de todo dizer. Esse é o interdiscurso” (BACCEGA, 2014, p. 53). Quanto a esse ponto, argumenta Silverstone (2011, p. 34):

Os significados mediados circulam em textos primários e secundários, através de intertextualidades infundáveis, na paródia e no pastiche, no constante *replay* e nos intermináveis discursos, na tela e fora dela, em que nós, como produtores e consumidores, agimos e interagimos, urgentemente procurando compreender o mundo, o mundo da mídia, o mundo mediado, o mundo da mediação.

A intertextualidade também se revela uma poderosa estratégia utilizada pela publicidade em seu propósito de seduzir o consumidor. Carrascoza (2008) associa tal fenômeno à “bricolagem publicitária”. O autor parte de Rocha (1990) para sustentar

que, diante de um *job*, os criativos são movidos pelo espírito *bricoleur*, ou seja, para facilitar a assimilação da mensagem publicitária, fazem uso de discursos conhecidos pelo público-alvo. O estudioso também traça um paralelo entre os *ready-mades* – criados nas artes plásticas por Marcel Duchamp – e a incorporação aos anúncios de “enunciados fundadores” (Maingueneau, 1997), como uma interessante tática criativa.

Covaleski (2015), por sua vez, ressalta o uso da intertextualidade como uma prática comum nos departamentos de criação. Mesmo propostas mais inventivas não são integralmente originais – elas sempre passam por um processo de resignificação de outros textos anteriores, ainda que de maneira implícita ou até inconsciente pelos publicitários. Com a missão de buscar soluções inovadoras e persuasivas, os criativos recorrem usualmente ao seu acervo textual/cultural, como expõe o pesquisador:

No processo criativo publicitário as múltiplas leituras prévias e intertextuais do profissional de criação vêm à tona; extravasam-se referências cinemato-gráficas, literárias, musicais, pictóricas ou de outras formas de expressão artística. Desse modo, há uma natural aproximação dialógica do discurso publicitário às expressões artísticas (COVALESKI, 2015, p. 11).

Apesar de sua evidente relevância e valor, o debate sobre a intertextualidade não vem recebendo a devida atenção no domínio acadêmico publicitário. À exceção dos trabalhos antes citados, raras são as pesquisas que vão além da mera associação assistemática e acrítica – ou simplesmente jocosa – de anúncios a seus textos-fonte.

Visando sanar essa lacuna, portanto, o presente artigo propõe lançar um novo olhar sobre o tema. Partirei inicialmente de uma discussão teórica crítica acerca da noção de intertextualidade, para, em seguida, propor um modelo de interpretação do fenômeno, demonstrado a partir de quatro narrativas publicitárias exemplificativas.

2. A INTERTEXTUALIDADE: REVISANDO E CRITICANDO CONCEITOS

Relacionado a princípio ao estudo da literatura, o conceito de *intertextualidade* foi cunhado por Kristeva (1974 [1969]), ao defender que a obra literária redistribui textos anteriores em um só texto, sendo necessário pensá-la como um ‘intertexto’. A autora, contudo, a partir da noção bakhtiniana de *dialogismo*, ainda vai mais longe ao considerar que todo texto constitui um intertexto, numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos.

Desse modo, uma leitura eficiente não pode ser realizada de maneira isolada. É fundamental levarmos em conta como as origens, as formas, a temática, etc. de um texto dialogam com outros textos. É nesse sentido que Maingueneau (2005)

sustenta o *primado do interdiscurso* sobre o discurso. O linguista argumenta que “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (Maingueneau, 2005, p. 21). Também para Orlandi (2005, p. 158), “o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se desde então seu *princípio de funcionamento*” (grifou-se).

A ideia de que todo enunciado é constitutivamente dialógico já está presente, de fato, em Bakhtin/Voloshinov (2004 [1929]). Segundo essa concepção, a orientação dialógica consiste em uma marca característica de qualquer discurso, o qual sempre se encontra atravessado por outros discursos. Isto é, nenhum enunciado é dito a partir de um ‘zero comunicativo’. Ele sempre se encontra em constante diálogo com tudo o que já foi dito acerca de determinado tema, e com tudo o que lhe seguir nessa “corrente evolutiva ininterrupta” da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004:90).

Ao longo dos anos, muitos pesquisadores vêm buscando compreender melhor esse fenômeno e, assim, sugerindo diversas formas de classificar a intertextualidade. Vejamos *en passant* alguns dos autores citados mais recorrentemente nos trabalhos acadêmicos produzidos em âmbito nacional.

Inicialmente, ainda no domínio da literatura, Gérard Genette (1979) propôs uma análise concreta de como a intertextualidade opera dentro de textos específicos, delineando metodicamente os arranjos das possíveis relações entre textos, o que o autor chamou de “transtextualidade”: *intertextualidade* (presença efetiva de um texto em outro, tal como na citação explícita, alusão ou plágio); *paratextualidade* (relação entre o texto em si e os paratextos que o circundam, como títulos, prefácios, epígrafes, figuras, etc.); *metatextualidade* (relação de comentário ou crítica); *hipertextualidade* (relação de derivação entre um texto [hipotexto] e outro dele originado [hipertexto], por exemplo, paródia e pastiche); e *arquitextualidade* (relação do texto com o gênero discursivo em que se enquadra).

Piègay-Gros (1996) divide as relações intertextuais em dois tipos: relações de *copresença* entre dois ou mais textos e relações de *derivação* de um ou mais textos a partir de um texto-matriz. No primeiro grupo, a estudiosa elenca a *citação* (o texto é inserido expressamente em outro); a *referência* (similar à citação, mas sem que haja a transcrição literal do texto-fonte); a *alusão* (o texto-matriz é retomado de forma sutil, por indicações que o leitor deve perceber); e o *plágio* (a citação não vem marcada). Já no segundo grupo, temos a *paródia* (a estrutura e o assunto do texto são retomados em outras situações com efeitos de carnavalização e ludismo); o *travestismo burlesco* (o conteúdo do texto-fonte é retomado, mas sua estrutura e estilo são deturpados); e o *pastiche* (imitação de um estilo com utilização da mesma forma do texto imitado).

Koch (2004), por seu turno, postula a distinção entre intertextualidade e/ou polifonia em sentido amplo e intertextualidade e/ou polifonia *stricto sensu*. Enquanto

a primeira é constitutiva de todo e qualquer discurso, a última ocorre quando, em um texto, encontra-se inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido. A autora ainda argui que a intertextualidade pode ser *explícita* ou *implícita*. Nesta, o produtor do texto não menciona a fonte do intertexto, esperando que o leitor/ouvinte reconheça sua presença através da ativação do texto-fonte em sua memória social ou discursiva. Já naquela, menciona-se no próprio texto a fonte do intertexto.

A lista de classificações e de categorias sobre a intertextualidade poderia se estender quase que indefinidamente. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) expõem uma extenuante relação de outras possíveis categorizações da intertextualidade, agrupadas sob os mais variados critérios: intertextualidade das semelhanças x intertextualidade das diferenças (SANT'ANNA, 1985); intertextualidade por captação x intertextualidade por subversão (MAINGUENEAU, 1997); heterogeneidade mostrada x heterogeneidade constitutiva (MAINGUENEAU, 1997); heterogeneidade mostrada marcada x não marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990); etc.

De particular interesse para esta investigação, resta tão somente o fato de que Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 130), ao criticarem as propostas dicotômicas de Piègay-Gros e Authier-Revuz, sugerem que seria “mais adequado considerar variados graus de explicitude”. As autoras, no entanto, não chegam a propor um modelo desse tipo de análise, nem sistematizam como se daria um estudo da intertextualidade com base nesses “graus de explicitude”. É exatamente essa lacuna que pretendo preencher com o presente trabalho. Vamos então às críticas das propostas citadas anteriormente.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que o principal problema das classificações acima expostas reside no fato de que todas tendem a ‘discretizar’ a intertextualidade, agrupando-a em categorias fixas, que parecem ser constituídas por unidades distintas, estanques e bem delimitadas. Ou seja, consoante essas classificações tradicionais, a intertextualidade só poderia ser considerada, em princípio, *ou* uma ‘citação’ *ou* uma ‘referência’ *ou* um ‘plágio’ *ou* uma ‘alusão’, e assim por diante. Não parece existir uma gradação ou continuidade entre esses tipos categoriais. O texto é visto como um ‘monobloco semântico’, a ser taxativamente enquadrado em uma das possíveis classes discretas e não integralizadas de intertextualidade.

Em segundo lugar, boa parte dessas propostas de classificação também recorre a categorias aparentemente dicotômicas: intertextualidade implícita x explícita; das semelhanças x diferenças; manifesta x constitutiva; marcada x não marcada; captação x subversão; etc. É claro que nas nossas práticas cotidianas de leitura não percebemos os textos como se fossem divididos intertextualmente em duas categorias à primeira vista antagônicas. Percebemos, sim, como se eles estivessem em um contínuo em que todas essas possibilidades de ocorrência da intertextualidade podem se dar de modo concomitante.

Finalmente, em terceiro lugar, é possível constatar a ausência de critérios mais consistentes e coerentes para o agrupamento de cada tipo de intertextualidade em uma mesma categoria. Isto é, fenômenos como a citação e a paráfrase (ligados à *forma* da intertextualidade, fundamentalmente) são colocados lado a lado de fenômenos como a paródia e o pastiche (relacionados principalmente aos *efeitos de sentido* produzidos a partir da intertextualidade).

É com base nessas reflexões que sugiro, pois, o modelo de análise a seguir.

3. UM NOVO OLHAR SOBRE A INTERTEXTUALIDADE: PROPONDO UM MODELO DE ANÁLISE

Para apresentar um novo modelo de análise das relações intertextuais, recorro inicialmente à noção de *explicitude*, definida por Marcuschi (2007, p. 40): “explicitar é oferecer uma formulação discursiva de tal modo que contenha em si as condições de interpretabilidade adequada ou pretendida”. Explicitar significa, portanto, promover estratégias para tornar o texto *interpretável* para leitores e ouvintes, a partir da criação e facilitação de meios de acesso aos sentidos do discurso.

Sob uma perspectiva intertextual, isso implica afirmar que cabe ao escritor/falante gradativamente oferecer (ou se recusar a oferecer) pistas discursivo-cognitivas que viabilizem a interpretação do seu texto. Essas pistas são fornecidas segundo os conhecimentos partilhados – reais ou supostos – entre os interlocutores, suas visões de mundo, culturas, crenças, ideologias e valores, seus propósitos comunicativos, bem como a memória social daquela comunidade, entre outros fatores.

Tais pistas podem ainda ser dadas de maneira a deixar clara a procedência do texto ao qual está sendo feita uma referência. Ou, por outro lado, podem omitir a autoria do texto original, quer por desonestidade, por desconhecimento (como no caso de provérbios e ditados, cuja origem é incerta ou se perdeu no tempo) ou por acreditar que o leitor/ouvinte é capaz de chegar sozinho ao texto-fonte, isto é, ao texto do qual foram obtidas as ideias e informações. Assim, quanto à *forma* que a intertextualidade pode assumir em um texto, proponho o *continuum* tipológico exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1. Contínuo tipológico da intertextualidade quanto à sua forma de ocorrência



Como se observa então no Gráfico 1, em termos da explicitude do texto-fonte, o discurso pode variar desde o *plágio* (apresentação fraudulenta de obra alheia como se fosse própria), em que propositadamente não há marcas explícitas de identificação do texto-fonte ou sua autoria, até a *cópia autorizada* (reprodução integral, legalmente permitida, de uma obra já existente). Desse modo, caminhamos ao longo do contínuo desde a situação de menor explicitude (ou maior implicitude), no extremo esquerdo, até a situação de maior explicitude (ou menor implicitude), no extremo direito.

É fundamental enfatizar que as categorias tradicionais listadas nesse contínuo (plágio, alusão, menção indireta, etc.) são meramente ilustrativas e não discretizadas. Isto é, um mesmo texto pode apresentar simultaneamente uma ou mais ocorrências de quaisquer desses tipos de intertextualidade ou ainda qualquer hibridização entre essas categorias já mais ou menos estabilizadas e outras possibilidades 'intermediárias'.

Outro critério que proponho para observarmos as relações intertextuais diz respeito à *função* desempenhada por cada ocorrência de intertextualidade. Em outras palavras, a ideia é percebermos que efeitos de sentido estão sendo produzidos quando um texto-fonte é retomado por um novo texto. Mais especificamente, esse critério está relacionado ao *posicionamento* da voz do autor citante diante da voz do autor citado para construir seu próprio discurso. O texto original é mencionado respeitosamente ou de maneira negativa, paródica, irônica?

Essa ideia de diferentes vozes que habitam o discurso é tomada de empréstimo à noção de *polifonia* em Bakhtin (2002). O autor faz menção à existência de diversas vozes polêmicas nos gêneros dialógicos polifônicos, as quais são, a todo o momento, retomadas, ressignificadas, ratificadas, confrontadas, etc. O discurso é aqui concebido como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam vozes das mais variadas orientações: concordantes, contraditórias, satíricas, etc. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004). Isto posto, podemos dispor, através do *continuum* tipológico do Gráfico 2, como os enunciadores operam com essas vozes na construção dos sentidos do discurso:

Gráfico 2. Contínuo tipológico da intertextualidade quanto à sua função de ocorrência



Como advém da leitura do Gráfico 2, o texto-fonte caminha desde a situação em que a voz do autor é desqualificada, no extremo esquerdo, até o ponto em que ela é usada como figura de autoridade para garantir a validade do novo enunciado, no extremo direito. O primeiro caso – desqualificação – ocorre, por exemplo, em debates políticos, em que o discurso do adversário é usualmente retomado de modo agressivo, difamatório e desdenhoso. Já a citação de autoridade se dá, por exemplo, quando um provérbio é aludido de forma a invocar a ‘sabedoria popular’ ou quando as vozes dos grupos de poder são introduzidas objetivando conferir credibilidade ao argumento: “A OAB defende que...”, “Segundo a opinião de especialistas...”, etc.

Gráfico 3. Representação da intertextualidade pela forma e pela função



Nunca é demais ressaltar que, em todos esses casos do Gráfico 2, o que está sob análise é a *função* da intertextualidade – *i.e.*, são os *efeitos de sentido* construídos quando a voz alheia é incorporada ao novo discurso –, e não a *forma* como isso se deu (objeto do Gráfico 1). Ademais, reafirmo o meu entendimento de que as categorias tradicionais expostas no Gráfico 2 (citação ‘negativa’, paródia, sátira, ironia, pastiche, etc.) encontram-se elencadas apenas a título de ilustração e jamais devem ser tomadas como classes rígidas não intercambiáveis.

A partir desses dois contínuos, proponho enfim o Gráfico 3, que sintetiza a representação da intertextualidade através da *forma* (Implicitude ↔ Explicitude) e da *função* (Aproximação ↔ Distanciamento da voz citada) assumidas por esse fenômeno em situações comunicativas:

4. A INTERTEXTUALIDADE NA PUBLICIDADE: DEMONSTRANDO O MODELO

Tal como asseveram Carrascoza e Hoff (2012, p. 103), conceber a publicidade como narrativa “implica relacioná-la à memória discursiva – como uma enunciação heterogênea –, pois é inerente à natureza do discurso misturar-se com outros, a partir de processos interdiscursivos e intertextuais”. Para compreendermos melhor, então, como operam as redes dialógicas tecidas nas narrativas publicitárias, vamos agora pôr em ação o modelo proposto.

O *corpus* analisado consiste em quatro anúncios que obtiveram repercussão midiática nos últimos tempos. Cada publicidade ilustra um dos quatro quadrantes do Gráfico 3, materializando exemplificativamente um ‘tipo ideal’ para cada combinação da intertextualidade. Isto é, para a construção e demonstração desse modelo, utilizo uma noção próxima ao conceito weberiano de ‘tipo ideal’. Nesse sentido, o tipo ideal se refere

a uma construção parcial da realidade em que o pesquisador seleciona um certo número de características, ressalta um ou vários elementos observados e constrói um todo inteligível, entre vários outros possíveis. O tipo ideal é obtido mediante o encadeamento de um conjunto de fenômenos isoladamente dados, que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um esquema homogêneo de pensamento. [...] Ele [o tipo ideal] não interessa como um fim em si mesmo, mas como um modelo, como um meio de conhecimento em relação ao qual se analisa a realidade, permitindo ao investigador, em cada caso particular, aproximar-se cognitivamente do fenômeno em análise [...] (ALVES, 2006, p. 51-52).

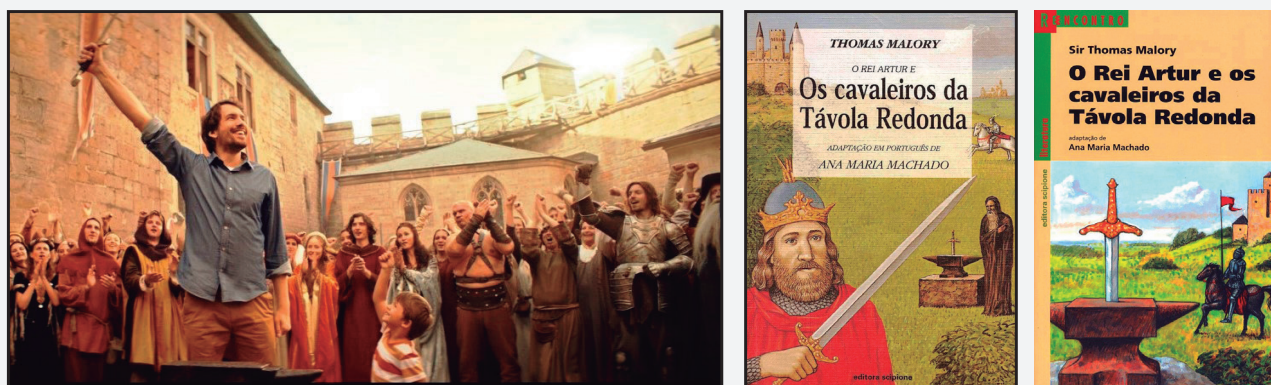
O primeiro anúncio consiste em uma das ações publicitárias mais comentadas em 2015. Criado pela agência DPZ&T, o filme *Herói* foi produzido para promover o Programa Itaú Criança, iniciativa da Fundação Itaú Social. O elemento-surpresa dessa ação foi inserir o curta-metragem no intervalo da novela global *A Regra do Jogo*, sem o *break* tradicional. Na novela, a professora D. Djanira (Cássia Kis Magro) começa a contar aos seus alunos “a história do Rei Artur e a espada de Excalibur”, do livro *Rei Artur e os cavaleiros da tábua redonda*, de Thomas Malory.

O comercial inicia o *storytelling*, que faz uma releitura com toques de humor da fábula, na qual quem conseguisse tirar uma espada encravada numa pedra iria ser coroado rei. Após uma série de tentativas desastrosas, inclusive pelo ‘cavaleiro-galã’ do título, quem consegue realizar o feito é o pai de uma criança, conduzido à cena pela mão/imaginação de seu filho. Logo após o comercial, a novela reinicia na sala de aula, no momento em que a professora termina de contar a história à turma.

Tendo como objetivo estimular “o protagonismo do adulto na hora de ler

para a criança” – conforme revelou em entrevista Rafael Urenha, CCO da DPZ&T (NOVAES, 2015) –, essa superprodução publicitária presta, na verdade, uma espécie de homenagem aos pais que leem para seus filhos. Ainda que usando um tom leve e bem-humorado, o anúncio retoma a imagem do herói/rei coroado original da lenda britânica, corporificado aqui na figura do pai (Figura 1).

Figura 1. O comercial Herói e o livro Rei Artur e os cavaleiros da tábua redonda



Fonte: YouTube e Livraria Saraiva (Disponível em: <http://bit.ly/1QVUARr> e <http://bit.ly/2EF82M2>. Acesso em: 19 fev. 2018).

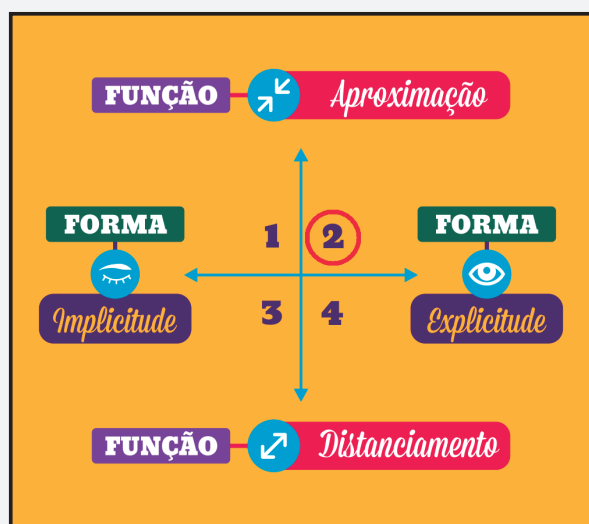
Assim, já que o texto-fonte foi explicitamente citado pela professora e manteve sua ‘voz’ original – i.e., o caráter heroico, nobre do protagonista –, pode-se considerar o comercial como pertencente ao segundo quadrante do Gráfico 4:

Também transitando pelo domínio narrativo das fábulas, o segundo anúncio analisado gerou polêmica por lidar com a problemática da publicidade infantil. Trata-se do filme *Casa de Doces Fini*, criado pela agência Borghi/Lowe, para a marca de guloseimas Fini. No divertido comercial, uma equipe de trabalhadores não consegue

concluir as obras da casa de doces da bruxa, pois não resistem às apetitosas iguarias (Figura 2).

“Vocês comeram o material de construção de novo? Como é que eu vou trazer o João e a Maria pra cá?”, esbraveja a bruxa má. No clássico conto de fadas, a casa de doces serve de armadilha para atrair os irmãos João e Maria para que a malvada bruxa possa comer as crianças. Apesar do tom cômico do anúncio, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) deu entrada, por iniciativa própria, em uma representação contra o anunciante, indagando se o comercial da Fini não transmitiria a “ideia de excesso no consumo de guloseimas” (Representação n.º 304/14, disponível para consulta no site do Conar: <http://www.conar.org.br>).

Gráfico 4. Representação da intertextualidade do comercial Herói (Fundação Itaú Social)



Fonte: YouTube e Livraria Saraiva (Disponível em: <http://bit.ly/1QVUARr> e <http://bit.ly/2EF82M2>. Acesso em: 19 fev. 2018).

Figura 2. O comercial Casa de Doces Fini e a fábula João e Maria



Fonte: YouTube (Disponível em: <http://bit.ly/1rBbGuZ> e <http://bit.ly/2sC4qop>. Acesso em: 19 fev. 2018).

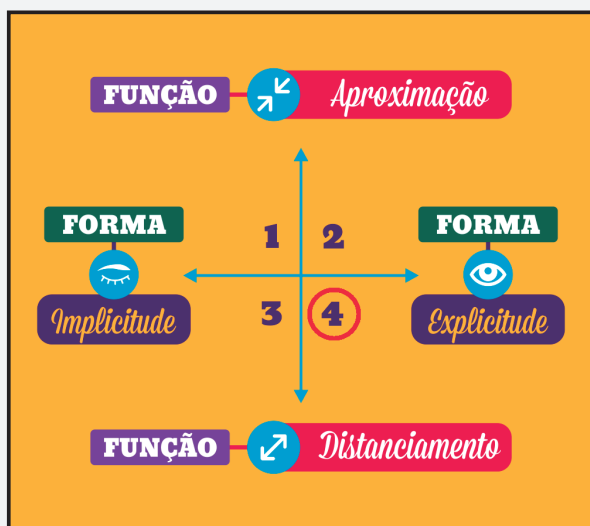
O anunciante findou vitorioso após interpor recurso ordinário, argumentando que a peça publicitária, um filme para TV, é uma paródia da fábula de João e Maria, mas sem a presença de crianças. O Conar concluiu que a utilização da fábula e seus personagens é feita de forma equilibrada, não havendo consumo excessivo de doces. De fato, a narrativa do comercial assume um matiz paródico, que ocorre, conforme Carrascoza (2008, p. 24), “quando um texto cita outro para contestar seu sentido”. Isto é, embora haja uma referência explícita à fábula de João e Maria, o sentido moralizante e assustador do texto-fonte foi subvertido. A peça está no quadrante 4 do Gráfico 5:

Os dois últimos comerciais investigados constituem plágio. Tratar do plágio no universo publicitário é sempre um assunto delicado. Até que ponto peças que se assemelham podem ser consideradas cópias ou somente coincidências que lançam mão – conscientemente ou não – de um mesmo “repertório cultural da

sociedade” (CARRASCOZA, 2008, p. 18)? Foge ao escopo deste trabalho uma discussão aprofundada sobre o tema. Para evitar digressões desnecessárias, adoto as diretrizes do Conar, tal como disposto no Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, bem como nas decisões proferidas pela entidade.

Assim, o terceiro anúncio estudado foi considerado plágio pelo Conar, através da decisão relativa à Representação n.º 40/13. A peça *Bolha Protetora*, do inseticida Jimo Open Air (fabricado pela Jimo Química Industrial) empregou o mesmo conceito criativo das denunciadas, responsáveis pelo inseticida SBP (Reckitt Benckiser Brasil e Havas Worldwide). A mesma ideia de uma bolha tridimensional transparente que envolve a

Gráfico 5. Representação da intertextualidade do comercial Casa de Doces Fini (Fini)



família, protegendo-a contra os insetos – usada pelo SBP desde 2007 – foi replicada no filme do Jimo Open Air (2011). O Conar propôs sustação da campanha (Figura 3).

Figura 3. Os comerciais dos inseticidas Jimo Open Air e SBP



Fonte: YouTube (Disponível em: <http://bit.ly/1T3JnyD> e <http://bit.ly/2EDVPr1>. Acesso em: 19 fev. 2018).

Gráfico 6. Representação da intertextualidade do comercial Bolha Protetora (Jimo Open Air)

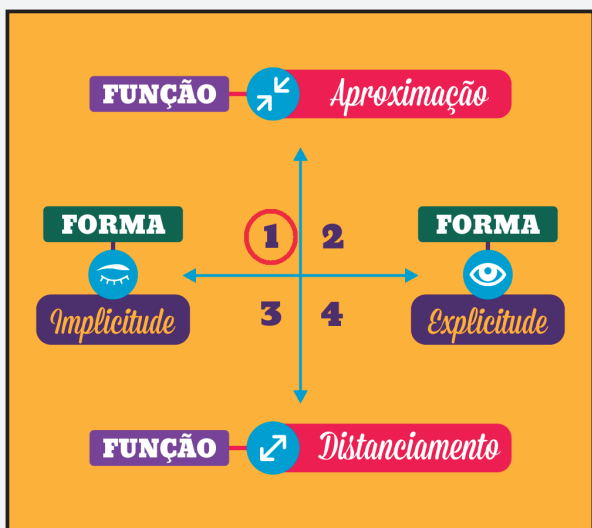
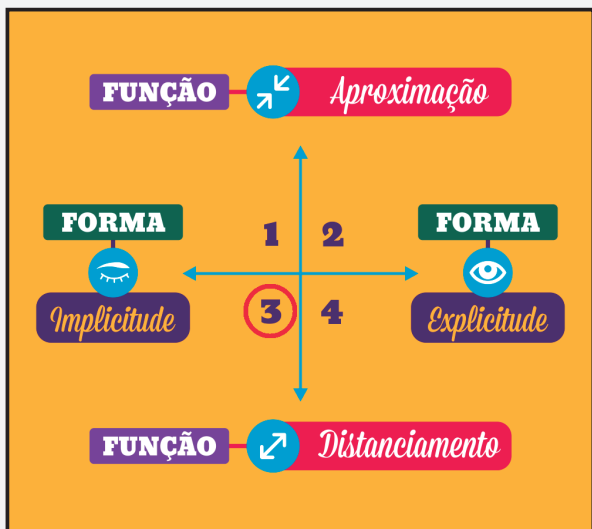


Gráfico 7. Representação da intertextualidade do comercial Margarina (Fiat Grand Siena)



A última peça publicitária examinada aqui também foi entendida como plágio pelo Conar, mas curiosamente os efeitos de sentido construídos pelos dois anúncios envolvidos são opostos (Representação n.º 93/12). O filme para televisão que lançou o automóvel Grand Siena 2012, da Fiat, é provocativamente intitulado *Margarina*. Ao som da música *Oh happy day*, assistimos à representação de um feliz café da manhã em família, alegre e dançante. O locutor interrompe bruscamente a cena: “Sacanagem que você achou que eles estão felizes assim por causa dessa margarina, né?” (Figura 4).

A empresa Bunge, fabricante da margarina All Day, não gostou da brincadeira e protestou no Conar, alegando que o comercial produzido pela agência Leo Burnett feria seu nome e produto. Na decisão, o relator deu razão à All Day, argumentando por fim que as peças são demasiado parecidas para que os consumidores não façam associações depreciativas com as margarinas, devendo haver alteração no filme.

O que se constata desses dois últimos exemplos é a existência do plágio, isto é, de “cópia da obra alheia sem autorização” (SCHULTZ, 2005, p. 198). Contudo, a função que assume o texto-fonte é bem distinta. No caso do inseticida Jimo Open Air, a ‘voz’ do texto-fonte – i.e., a ideia da bolha protetora – é retomada em seu sentido original, corroborando-a. Trata-se, portanto, do primeiro quadrante do Gráfico 6.

Figura 4. Os comerciais Margarina (Fiat Grand Siena) e Oh Happy Day (All Day)



Fonte: YouTube (Disponível em: <http://bit.ly/1rBzsH5> e <http://bit.ly/2EDHuXm>. Acesso em: 19 fev. 2018).

Já com o Grand Siena, isso não ocorre. Em sua defesa, o anunciante chega a pleitear que a denunciante não pode pretender exclusividade sobre o tema 'família feliz'. Ou seja, a Fiat queria considerar essa representação como de domínio público, pertencente a um repertório cultural comum, sem atribuir a autoria desse imaginário. E, como tal, acreditava ser possível parodiar livremente o filme da All Day, usando, inclusive, a mesma música. Encontra-se, pois, no terceiro quadrante do Gráfico 7.

5. MEUS ÚLTIMOS TECIDOS DIALÓGICOS...

Assim, como podemos observar com base na discussão dos exemplos dos comerciais estudados ao longo deste artigo, é fundamental levarmos em consideração o papel desempenhado pela intertextualidade na produção de sentidos do texto publicitário. Evidentemente, nem todo anúncio será passível de ser enquadrado de forma tão precisa em um dos gráficos anteriores. E nem é esse o meu objetivo. O propósito aqui é 'didatizar' a maneira como a intertextualidade pode ser compreendida em termos de dois contínuos quanto à forma e à função, colaborando com futuros trabalhos de analistas, alunos e profissionais da área interessados no tema.

Nesse permanente e intrigante "jogo intertextual" (CARRASCOZA, 2008, p. 23) do qual se constitui tanto a práxis acadêmica quanto a práxis publicitária, provavelmente nos depararemos com peças publicitárias dialogando com outros textos de modo multifacetado e pouco claro, o que Fairclough (2001, p. 152) denomina de intertextualidade mista, "em que textos ou tipos de discursos estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável". Daí ser imprescindível essa interpretação dialógica global para a compreensão dos sentidos produzidos.

Cabe por fim enfatizar a necessidade de mudarmos a perspectiva dicotômica – ainda majoritária nas salas de aula das nossas universidades – de que 'texto é para ler' x 'imagem é para ver'. A partir das publicidades analisadas, pode-se constatar que,

com a presença na contemporaneidade de textos cada vez mais multissemióticos, é importante atentarmos não só para seus elementos verbais, mas também para todos os seus outros componentes (imagéticos, sonoros, etc.). Só assim é possível realizarmos uma interpretação integral e apropriada desse texto e dos variados modos como ele dialoga com a miríade de outros textos que circulam socialmente.

EM TEMPO: Uma versão preliminar e reduzida deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional de Comunicação e Consumo – Comunicon 2016 (ESPM/SP).

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. A atualidade da epistemologia weberiana: uma aplicação dos seus tipos ideais. In: VIEIRA, M.M.F.; ZOUAIN, D.M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Administração**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 51-70.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BACCEGA, M.A. Comunicação e consumo. In: CITELLI, A. et al. **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 53-65.
- BAKHTIN, M.M. **Estética de Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CARRASCOZA, J.A. **Do caos à criação publicitária: processo criativo, plágio e ready-made na publicidade**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- _____; HOFF, T.M.C. Poética social e consumo: narrativa publicitária nos anos JK e Lula. In: SANTOS, G.F. dos; HOFF, T.M.C. (Orgs.). **Poéticas da mídia: mídiatizações, discursividade, imagens**. Goiânia: Facomb/UFPA, 2012. p. 99-114.
- COVALESKI, R. **Cinema e publicidade: intertextos e hibridismos**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2015.
- GENETTE, G. **Introduction à l'architexte** (Coll. Poétique). Paris: Seuil, 1979.
- KOCH, I. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- _____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MARCUSCHI, L.A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- NOVAES, V. Itaú compra break exclusivo de três minutos em "A Regra do Jogo". **Propmark**, 28 set. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/1QUwUZB>. Acesso em: 19 fev. 2018.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- PIÈGAY-GROS, N. **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod, 1996.
- ROCHA, E.P.G. **Magia e capitalismo: um estudo antropológico da publicidade**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase e cia**. São Paulo: Ática, 1985.
- SCHULTZ, R. **O publicitário legal: alguns toques, sem juridiquês, sobre o direito da publicidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

CAPÍTULO 10

PUBLICIDADE INFANTIL: NOTAS SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL

Manoela Pagotto Martins Nodari

*Universidade Federal do
Espírito Santo (UFES)
Vitória - ES*

Priscilla de Oliveira Martins-Silva

*Universidade Federal do
Espírito Santo (UFES)
Vitória - ES*

RESUMO: O avanço dos debates sobre a regulação da publicidade infantil no Brasil nos últimos anos está em consonância com as recomendações de órgãos internacionais bem como com a legislação já existente em diversos outros países. Em paralelo ao desenvolvimento de estratégias cada vez mais refinadas por parte dos anunciantes para atingir o público infantil, há hoje no país um intenso debate e o posicionamento de atores específicos sobre a questão da regulação da publicidade para crianças. Assim, o objetivo do presente trabalho é apresentar um panorama geral acerca da legislação vigente no país sobre a publicidade voltada para crianças bem como os principais projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional e seus desdobramentos. Espera-se que os dados aqui reunidos possam oferecer subsídios que incentivem e intensifiquem essa discussão em espaços formadores de opinião e também nos setores empresariais acerca da responsabilidade de toda a sociedade para com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Publicidade; Publicidade Infantil; Infância; Legislação; Brasil.

ABSTRACT: The progress of the debates regarding the regulation of advertising for children in Brazil in recent years is in line with the recommendations of international organs as well as the legislation already existing in several other countries. In parallel with the development of increasingly refined strategies by advertisers to reach the children's audience, there is an intense debate in the country today and the stance of specific actors on the issue of advertising regulation for children. Therefore, the goal of the present work is to present a general overview on the ongoing legislation in the country about advertising aimed at children, as well as the main bills in progress at the Nacional Congress and its unfoldings. It is hoped that the data gathered here can offer insights that encourage and intensify this discussion in opinion-forming spaces as well as in business sectors, regarding the responsibility of all society towards children.

KEYWORDS: Advertising; Children's Advertising; Childhood; Legislation; Brazil.

1. INTRODUÇÃO

“Garotas de 6 a 11 anos, com foco nas de 7 a 9. Essas garotas encontram-se numa encruzilhada, com um pé na infância e outro no mundo adulto. [...] Procuram maneiras de expressar seu novo senso de individualidade e independência. Começam a se interessar por moda e até mesmo por criar seu próprio estilo.”

O trecho reproduzido acima faz parte de um briefing entregue aos participantes da conferência APK – “Anunciando e promovendo para Crianças”, que acontece anualmente nos EUA, como parte de uma atividade prática sobre publicidade para crianças. Ele está descrito no livro *Crianças do consumo - a infância roubada*, da psicóloga americana Susan Linn (2006), que chama a atenção para o fato de uma criança de apenas seis anos estar sendo considerada “com um pé na infância e outro no mundo adulto” e como alguém que precisa expressar sua “individualidade, independência e estilo próprio”. Assim como faz com os adultos, a publicidade dirigida ao público infantil não está meramente preocupada em vender produtos, mas também em difundir modelos de comportamento, estilos de vida e valores para as crianças (DOMINGOS, 2014; FREITAS, 2014; GUEDES, 2016). Nesse sentido, Linn (2006) explica que muitos dos nossos valores começam a ser formados na infância e destaca o papel crucial que a mídia como um todo exerce nesse processo. Nas palavras da autora:

Muitos dos valores a que nos apegamos quando adultos começam a ser formados na infância, incluindo aqueles enraizados nas crenças religiosas, sociais e políticas. [...] Nossos filhos aprendem valores e absorvem atitudes de nós – seus pais e familiares –, mas não apenas. [...] Eles absorvem valores da escola, dos amigos, na comunidade e nas igrejas, mesquitas e sinagogas. Também absorvem valores da mídia. Ensinar valores às crianças é uma das coisas que a mídia faz melhor. (LINN, 2006, p. 222-223)

A presença da mídia de forma tão significativa no cotidiano das crianças é reflexo de uma tendência crescente de privatização do lazer infantil (BUCKINGHAM, 2007; GUEDES, 2016). É cada vez mais raro vermos crianças nas ruas, seja brincando de bola, subindo em árvores ou empinando pipas. A intensificação da urbanização, os alarmantes índices de violência, bem como o aumento da jornada de trabalho dos pais, a consolidação da mulher no mercado de trabalho e a reconfiguração dos formatos familiares têm feito com que as crianças permaneçam cada vez mais tempo dentro de casa ou em espaços de lazer privativos, tais como aulas de teatro, esportes, artes, entre outros. Segundo Buckingham (2007, p.105), “o principal lugar de lazer das crianças foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas), para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir)”.

Assim, se por um lado, a permanência da criança dentro de casa transmite aos pais uma sensação de controle e segurança, por outro, intensificam-se as experiências que elas, muitas vezes sozinhas, têm com as mídias (GUEDES, 2016). Elementos como a TV, o computador, o videogame e outros dispositivos móveis são vistos como uma forma de “passar o tempo das crianças” e acabam se tornando os principais meios de aquisição de informações pelo público infanto-juvenil e a desempenhar papéis importantes enquanto instâncias de referência e socialização das crianças (FREITAS, 2014; GUEDES, 2016).

O protagonismo da mídia e também do consumo na sociedade contemporânea acaba permeando o cotidiano das crianças que, desde muito cedo, se tornam alvos da oferta de bens e serviços e assimilam o consumo em suas vidas como um valor naturalizado (FREITAS, 2014). Para Mcneal (1999), do ponto de vista do mercado, a criança desempenha três papéis principais: 1) primeiro, como um mercado por si só, em que elas próprias gastam sua renda disponível, vinda através de presentes ou mesadas; 2) como um mercado de influência sobre a compra dos adultos, podendo incluir as escolhas de férias, carros, novas tecnologias, entre outros; 3) e, por fim, como um mercado futuro, ou seja, consumidores potenciais com quem as empresas almejam manter um vínculo de lealdade que vá “desde o berço até o túmulo” (LINN, 2006).

Para compreender de que forma esses papéis são incorporados pela publicidade, Guedes (2016) propõe uma classificação analítica baseada em três categorias: 1) Publicidade de Produtos Infantis (PPI), 2) Publicidade de Produtos Adultos (PPA) e 3) Publicidade de Produtos Vitalícios (PPV). Na primeira categoria – PPI – encontram-se as peças publicitárias que se referem a produtos e/ou serviços de uso prioritariamente infantil. Encontram-se nessa categoria tanto as campanhas de marcas como *Barbie*, *Hot Wheels* como também de fraldas Pompom ou produtos de higiene infantil *Johnson&Johnson*. A segunda categoria compreende as campanhas de produtos e/ou serviços cujo público-alvo oficial é o adulto, mas que se utilizam de elementos facilmente vinculados ao universo infantil. Isso se dá de duas formas: a partir da utilização de um discurso sensibilizador, lúdico e nostálgico, que ao explorar imagens de crianças gera empatia diante do público. Como exemplos podemos citar as campanhas do banco Itaú que frequentemente são protagonizadas por crianças, bem como campanhas de Dia das Mães e Dia dos Pais, que utilizam o forte apelo emocional da criança para ofertar produtos específicos nessas datas; ou ainda, a veiculação de produtos adultos em plataformas/canais socialmente reconhecidos como desenvolvidos para crianças, na expectativa de elas influenciem nas demais compras da família, como por exemplo, anúncios de produtos de limpeza ou de velas aromatizadas em canais como *Discovery Kids* e *Disney Channel* (GUEDES, 2016). Na terceira e última categoria – Publicidade de Produtos Vitalícios – encontram-se as peças publicitárias de produtos e/ou serviços cuja experiência de uso pode ser

realizada tanto por crianças como por adultos. É o caso dos alimentos e das bebidas não alcoólicas, itens que podem ser consumidos nas diversas fases da vida de um indivíduo. Como exemplo, podemos citar as campanhas da marca Coca-cola, que com frequência recorrem a animações, desenhos e aspectos lúdicos para impactar os diferentes públicos.

2. DAS MENSAGENS TRADICIONAIS ÀS ESTRATÉGIAS VIRTUAIS

Traçando um panorama geral sobre o percurso da publicidade voltada para crianças, Guedes (2012), baseando-se nos estudos de Strasburguer, Wilson e Jordan (2011), aponta que os primeiros esforços se desenvolveram principalmente no mercado norte americano, por volta de 1930, com propagandas no rádio que tinham a intenção de fazer com que as crianças influenciassem o comportamento de consumo de seus pais. A partir de 1950, as crianças passaram gradualmente a serem reconhecidas como consumidoras. Os pais recém-saídos de um período de guerras almejavam compartilhar o novo momento de prosperidade com os filhos. A preocupação com a aquisição de bens materiais se intensificava em paralelo com o surgimento da TV, que nesse período destinava cinco minutos por hora de sua programação para comerciais publicitários, em geral, voltados para a família como um todo.

A criação do programa Clube do Mickey, nos EUA, em 1955, segundo Guedes (2012), representou um marco decisivo da publicidade voltada para crianças na televisão. Intensificou-se a venda de brinquedos e artigos do programa direcionados diretamente às crianças, o que reforçou o foco da indústria de brinquedos no meio televisivo. Nas décadas de 1960 e 1970, as relações entre a mídia e os produtores de brinquedos se fortaleceram ainda mais e já na década de 1990, com a proliferação da TV a cabo e de canais independentes, ampliou-se consideravelmente a atuação publicitária direcionada a esse segmento, não mais restrita somente a brinquedos, mas a uma gama diversa de produtos (GUEDES, 2012).

No cenário atual, autores como Guedes (2012), Covaleski (2010) e Linn (2006) ressaltam o fato de as crianças já nascerem imersas em uma era dominada pelas novas tecnologias, o que acaba potencializando seus relacionamentos com os meios de comunicação e, em consequência, sua relação com a publicidade. Vivemos em uma época de entrelaçamento dos espaços físicos, reais e virtuais e, nesse sentido, os reclames tradicionais de publicidade vem dividindo espaço com novas e refinadas estratégias focadas em criar vínculos mais fortes com os consumidores (COVALESKI, 2010). No caso específico do mercado infanto-juvenil, destacam-se algumas dessas estratégias, como: o *merchandising* e o *product placement*, que

consistem na inserção de produtos como parte do cenário de filmes, programas de TV, videogames, entre outros; o *licenciamento de personagens* de desenhos animados, programas, jogos, etc. que “ganham vida” e se desmembram em diversos outros produtos destinados às crianças (LINN, 2006); o *marketing viral*, estratégia baseada em criar um “burburinho” sobre determinado tema ou produto que se espalha rapidamente, sobretudo, por meio da rede virtual e ainda, o *marketing online*, que consiste na utilização de banners, *pop-ups*, ações nas redes sociais, parcerias com *youtubers* mirins, entre outras estratégias voltadas para a internet (GUEDES, 2012). No geral, essas estratégias buscam criar um conjunto de valores e emoções associadas às marcas e têm como essência a participação e a interação do público, que é estimulado a se engajar com as mensagens.

De acordo com Linn (2006), já há muito tempo as crianças vêm sendo expostas a mensagens de publicidade e marketing, contudo, no contexto contemporâneo, essas ações tem se mostrado cada vez mais refinadas, precisas e baseadas em métodos de pesquisa. A autora aponta dados que demonstram que as crianças são expostas a cerca de 40 mil comerciais por ano somente na TV, o principal veículo pelo qual os publicitários buscam atingi-las. Porém, a TV já não é mais o único meio de atingir crianças. Diversas ações de marcas estão espalhadas entre museus, escolas, parques, prédios, metrô, playgrounds, entre outros, impactando de diferentes formas o público infantil.

Diante de estratégias tão diversas, destaca-se uma tendência nas mensagens publicitárias de se transmitir a sensação de que as crianças estão no controle da situação. A publicidade cria uma imagem de crianças sabidas e independentes e representa em seus anúncios um universo basicamente destituído da sabedoria adulta, estimulando-as a tomar suas próprias decisões no campo do consumo (LINN, 2006). “Na terra dos comerciais, as crianças não precisam dos adultos. Exceto, talvez, para comprar alguma coisa” (Linn, 2006, p. 236). Assim, segundo Linn (2006), vende-se para as crianças a ideia de que elas são ou deveriam ser capazes de livre escolha no mercado e de que possuem o controle de seus destinos. Além disso, muitas campanhas visam encorajar as crianças a agirem e se vestirem como adolescentes ou jovens adultos e, frequentemente, são utilizadas crianças mais velhas do que aquelas a quem se dirigem as mensagens, como forma de ativar mecanismos de aspiração nas crianças receptoras.

Dados interessantes sobre a relação entre crianças e publicidade foram encontrados na pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2015*, concebida e executada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). A pesquisa foi realizada com crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, usuários de internet e residentes em todo o território nacional. Dentre as crianças e adolescentes investigados, 80% afirmaram que já tiveram contato com publicidade veiculada pela televisão. Em segundo lugar, 62% indicaram ter tido contato através de sites de vídeos e 61% em plataformas *online*

de redes sociais. Da amostra total, 87% afirmou possuir perfil próprio nas redes sociais. Destes, na faixa etária de 11 a 17 anos, 53% afirmaram ter curtido ou seguido conteúdos de publicidade e propaganda no meio digital e 21% já compartilhou esse tipo de conteúdo. Apenas 16% bloquearam ou deixaram de seguir páginas com esse tipo de conteúdo. Pesquisas como esta corroboram a urgência de se discutir a forte presença de conteúdos publicitários na rotina das crianças na contemporaneidade bem como a necessidade de implementação de uma política regulatória específica em relação à publicidade infantil e de sensibilização de setores empresariais acerca da responsabilidade compartilhada com a sociedade para com esse segmento.

3. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A PUBLICIDADE INFANTIL?

Em paralelo ao desenvolvimento de estratégias cada vez mais refinadas pela publicidade para atingir o público infantil, há hoje no Brasil um intenso debate e o posicionamento de atores específicos sobre a questão da regulação da publicidade para crianças (GUEDES, 2016). Nesse sentido, o presente estudo visa apresentar um panorama geral acerca da legislação vigente no país sobre essa atividade, bem como dados sobre a legislação de outros países e sobre projetos de lei (PLs) que tramitam atualmente no Congresso Nacional.

Segundo Hawkes (2004), existem grandes diferenças nas abordagens utilizadas pelos países para regulamentar a publicidade dirigida a crianças. Como explica a autora (2004, p. 7):

Alguns se fundamentam somente em regulamentações estatutárias (aquelas estabelecidas por leis, estatutos ou regras destinadas a complementar os detalhes de conceitos amplos determinados pela legislação). Outros preferem a autorregulamentação (aquela colocada em vigor por um sistema autorregulatório, no qual a indústria, que tem participação ativa, acaba sendo responsável por sua própria regulamentação). Em muitos casos, ambas as formas de regulamentação coexistem.

O Brasil se encaixa na terceira opção, já que coexistem tanto diretrizes estatutárias que normatizam algumas questões referentes à comunicação mercadológica e à publicidade que dialoga com crianças como também diretrizes complementares de autorregulamentação (Hawkes, 2004; Guedes, 2016). Assim, para a compreensão da legislação vigente no país, é preciso analisar quatro sistemas legais: a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Defesa do Consumidor (CDC) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em conjunto com a atuação do Conselho Nacional de

Autorregulamentação Publicitária, o CONAR (INSTITUTO ALANA, 2016; GUEDES, 2016; FERREGUETT, 2014).

O artigo 227 da Constituição Federal estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com absoluta prioridade à criança os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. “As crianças, por se encontrarem em peculiar processo de desenvolvimento, são titulares de uma proteção especial, denominada no ordenamento jurídico brasileiro como proteção integral” (Instituto Alana, 2016, p. 65). Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece um conjunto de direitos fundamentais de crianças e adolescentes, como o respeito à sua integridade e aos seus valores, e, ainda, no que concerne à comunicação abrange nos artigos 71, 74, 75, 76, 79, 240, 241, entre outros, questões de proteção aos menores nos meios de comunicação de massa, especifica penas legais para casos de pornografia infantil em peças teatrais, cinema, TV, fotografia ou qualquer outro meio visual e também para casos similares na internet.

Em relação à comunicação mercadológica e à publicidade, a regulamentação no ordenamento jurídico brasileiro se dá através do Código de Defesa do Consumidor (CDC), mais especificamente no Capítulo V, artigos 36, 37, 38 e 39. No artigo 37 está expresso claramente que é proibida toda publicidade enganosa ou abusiva. Como publicidade abusiva, entende-se:

§ 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança (Código de Defesa do Consumidor, Lei nº 8.078, 11 de setembro de 1990, grifo nosso).

Destaca-se também o artigo 39, que proíbe ao fornecedor valer-se da fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos ou serviços.

Recentemente, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) publicou a Resolução nº 163, aprovada em março de 2014 por unanimidade pelos membros do conselho e publicada no Diário Oficial em abril do mesmo ano, que definiu critérios mais detalhados para a identificação das estratégias abusivas utilizadas pela publicidade voltadas para o público infantil.

Art. 2º Considera-se abusiva, em razão da política nacional de atendimento da criança e do adolescente, a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e utilizando-se, dentre outros, dos seguintes

aspectos: I- linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; II- trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; III- representação de criança; IV- pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; V- personagens ou apresentadores infantis; VI- desenho animado ou de animação; VII- bonecos ou similares; VIII- promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e IX- promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil. (CONANDA, Resolução nº 163, 13 de março de 2014).

Ferreguett (2014), apoiando-se na fala do advogado e membro do CONANDA, Pedro Affonso Hartung, durante encontro da Rede Brasileira sobre Criança e Consumo (Rebrinq), aponta que a Resolução 163/2014 possui força normativa e o seu cumprimento integral é obrigatório, ou seja, tem força de lei. Contudo, como observado pela própria autora e também pelos estudos de Craveiro e Bragaglia (2017), ainda que a resolução tenha contribuído para reforçar os debates e discussões sobre o assunto, na prática, pouca coisa de fato se modificou. Rapidamente, entidades e associações ligadas à atividade publicitária e à mídia se posicionaram e por meio de nota publicada no site da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert) afirmaram reconhecer apenas o poder Legislativo, representado pelo Congresso Nacional, como foro com legitimidade constitucional para legislar sobre publicidade comercial. As associações ressaltaram, ainda, que confiam na autorregulamentação exercida pelo CONAR, como o melhor e mais eficiente caminho para o controle de práticas abusivas.

O CONAR, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária, surgiu na década de 1970, período da ditadura militar, contra uma proposta de censura prévia do governo, com a “função de zelar pela liberdade de expressão comercial e defender os interesses das partes envolvidas no mercado publicitário, inclusive os do consumidor” (CONAR). Como explica Guedes (2016), o conselho ocupa-se de denúncias feitas por cidadãos, empresas concorrentes, autoridades públicas e associações e julgam o teor abusivo, ofensivo ou desrespeitoso das mensagens publicitárias. Veet (2011) adverte que “não estão representados no conselho as entidades de defesa do consumidor, e sim indivíduos consumidores” (p. 99). Quando há punições para os anunciantes, estas se dão por meio de sugestões de correção ou suspensão da veiculação, sem aplicar multas ou exigir algum tipo de ressarcimento ao consumidor (Guedes, 2016). Ainda segundo Guedes (2016, p.166):

O CONAR possui uma seção específica com recomendações para a publicidade dirigida às crianças e aos jovens e premissas que prezam pelo bem estar da criança na sociedade e pelos valores morais que fazem parte do desenvolvimento das pessoas. O documento é de adesão voluntária, mas se pretende aceito e praticado pelos anunciantes de todo o país.

Muitos autores como Trindade, Egi e Hellin (2012), Vett (2011) e Rebouças (2010) acreditam que o conselho é insuficiente como instância para regular a publicidade infantil no país. Várias questões são levantadas, entre elas: o fato de não existir controle sobre os anunciantes que não estão ligados às associações que fazem parte do conselho (REBOUÇAS, 2010), de sua atuação estar muito em função dos interesses do setor publicitário ao se declarar contra a interdição de campanhas, alegando prejuízos à liberdade de expressão (TRINDADE; EGI; HELLIN, 2012), ou ainda, pela ausência de mecanismos para garantir o cumprimento do código, como por exemplo, a existência de uma supervisão através de um órgão independente, o que acaba por fragilizar sua aplicação (VEET, 2011).

O avanço dos debates sobre o tema no Brasil está em consonância com as recomendações de órgãos internacionais bem como com a legislação já existente em diversos países (INSTITUTO ALANA, 2016). A Convenção de Direitos da Criança, um dos instrumentos de direitos humanos mais aceitos no mundo, expressa em seu artigo 17 que o conteúdo midiático a que a criança é exposta deve respeitar seu bem estar, além de sua saúde física e mental. A Organização Mundial de Saúde (OMS) também se pronunciou sobre o assunto através de um conjunto de recomendações sobre a promoção de alimentos e bebidas não alcoólicas dirigidas a crianças, com o intuito de reduzir o impacto da publicidade de alimentos com alto teor de gorduras, açúcares e sal (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2010). Em relação à regulação da comunicação dirigida a crianças pelos países ao redor do mundo, o debate já está bastante amadurecido. Países como Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Inglaterra, Suécia, Dinamarca, entre outros, já possuem diferentes legislações e políticas abrangentes e efetivas a respeito do tema, o que demonstra que há uma consolidação global do entendimento das consequências dessas práticas para as crianças (INSTITUTO ALANA, 2016).

Existem hoje no Congresso Nacional diversos projetos de lei (PLs) sobre o tema. O principal deles e um dos primeiros a ser criado é o PL 5921/2001, de autoria do deputado federal Luiz Carlos Hauly. “Seu objetivo é acrescentar parágrafo ao artigo 37 do Código de Defesa do Consumidor, cuja redação passaria a vedar a publicidade destinada à venda de produtos para crianças” (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 112). O projeto já passou por diversas comissões e relatorias, teve textos substitutivos aprovados pelo Código de Defesa do Consumidor em 2008, e, atualmente, se encontra no plenário da Câmara dos Deputados em regime de tramitação ordinária, ou seja, sem caráter de urgência ou prioridade, e completou em dezembro de 2016 exatos quinze anos de tramitação (INSTITUTO ALANA, 2016; GUEDES, 2016). Além desse PL, o Instituto Alana (2016), em publicação intitulada “Caderno Legislativo”, descreve diversos outros projetos de lei que estão em tramitação tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal que envolvem a publicidade infantil. Em um panorama geral, o instituto aponta que esses PLs se dividem essencialmente em

duas categorias: I – aqueles que visam a regulação da prática como um todo; e II- os que regulam apenas uma prática específica - como a venda de brinquedos junto a alimentos - ou que se referem a uma única categoria de produtos ou serviços – alimentos, bebidas, medicamentos, entre outros.

É importante salientar que na contrapartida desses PLs, tramitou no Congresso, desde 2015, o PL 3515/2015. Apesar de ter como foco questões relacionadas ao endividamento, o PL previa a inclusão de um quarto parágrafo no Código de Defesa do Consumidor (CDC) afirmando que “não se presume que a publicidade se aproveita da deficiência de julgamento e experiência da criança” (Câmara dos Deputados, 2015). Considerado como um retrocesso por boa parte dos grupos que lutam pela regulação da publicidade para crianças, o projeto sofreu forte oposição, inclusive através de uma campanha denominada “Já é consenso! Criança precisa de proteção”. A adição de um novo parágrafo ao CDC foi votada em maio de 2017 e não obteve aprovação.

Entre as entidades brasileiras que defendem a regulação da publicidade infantil há uma forte pressão para que o Congresso Nacional aprove uma lei específica e detalhada sobre o tema, o que certamente facilitaria sua fiscalização. Organizações e instituições como o Instituto Alana, o ANDI – Comunicação e Direitos, o Conselho Federal de Psicologia, Ministério Público Federal, Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC), Movimento Infância Livre do Consumismo, Movimento Ética na TV e muitos outros, têm se colocado à frente das discussões a favor de uma regulação mais rígida. Já contrários a esse movimento e reforçando uma visão mais neoliberal da publicidade, estão as instituições ligadas ao mercado econômico da indústria publicitária, como: Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), Associação Brasileira de Anunciantes (ABA), Associação Brasileira de Licenciamento (Abral), Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (ABAP) e Associação de Profissionais de Propaganda (APP).

Em 2008, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou o documento “Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança”. Na publicação, o órgão afirma que “é preciso esperar, em média, a idade dos 12 anos para que o indivíduo possua um repertório cognitivo capaz de liberá-lo, tanto do ponto de vista cognitivo quanto moral, da forte referência a fontes exteriores de prestígio e autoridade” (CFP, 2015, p.13). E conclui, alertando que: “[...] deduz-se que, de fato, as crianças e, em parte, os adolescentes devem ser protegidos e, portanto, que é necessária uma regulação precisa e severa do mundo da publicidade para crianças” (CFP, 2015, p. 20).

As intensas manifestações das entidades a favor da regulação, que ganham ainda mais visibilidade através do ambiente digital, bem como a instauração da Resolução nº 163 do CONANDA, em 2014, certamente trouxeram avanços significativos para esse debate. Algumas conquistas foram alcançadas nos últimos anos e dois casos,

em especial, ganharam destaque e repercussão na mídia: trata-se do julgamento e condenação das empresas alimentícias Bauducco e Sadia pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ). O caso da empresa Bauducco representou uma decisão pioneira por parte do STJ, o que acabou gerando um documento sobre todo o processo, publicado pelo IDEC, com o título “Direitos sem ruído – a histórica decisão do STJ sobre publicidade de alimentos dirigida à criança” (2017). No documento, inclui-se o parecer de Assusete Magalhães, então ministra e presidente da Segunda Turma do Superior Tribunal de Justiça:

A propaganda informava que os relógios de pulso, com a imagem do Shrek e de outros personagens do desenho infantil, poderia ser adquiridos com cinco embalagens dos produtos “Gulosos” (bolos e biscoitos), produzidos pela ré, e mais R\$ 5,00 (cinco reais), incentivando as crianças a colecionarem os quatro tipos de relógio, o que exigiria, afinal, a aquisição de 20 produtos alimentícios. (IDEC, 2017, P. 11)

[...] ao concluir que a empresa ré realizara propaganda duplamente abusiva, por veicular campanha publicitária que se aproveitava da deficiência de julgamento e experiência de crianças, além de realizar venda casada, ambas as estratégias de marketing vedadas pelos arts. 37, § 2º, e 39, I, do Código de Defesa do Consumidor – Lei 8.078/90-, bem como pelo art. 37 do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. (IDEC, 2017, p.11)

A também recente decisão e condenação da empresa Sadia (CRIANÇA E CONSUMO, 2016) corrobora a decisão até então inédita em relação à marca Bauducco. Por unanimidade, o STJ reconheceu a abusividade da campanha “Mascotes Sadia”, promovida durante os Jogos Pan Americanos do Rio de 2007, na qual as crianças juntavam selos encontrados nos produtos da marca e com mais R\$ 3,00 (três reais) poderiam adquirir bichos de pelúcia. As medidas certamente repercutiram entre as empresas do ramo alimentício e, em dezembro de 2016, onze empresas – Coca-Cola Brasil, Ferrero, Grupo Bimbo, General Mills, Kellogg’s, Mars, McDonald’s, Mondelez, Nestlé, Pepsico e Unilever – assinaram um Termo de Compromisso pela Publicidade Responsável para Crianças, em que se comprometem a estarem mais atentas às estratégias de marketing e publicidade dirigidas a crianças menores de 12 anos (CRIANÇA E CONSUMO, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que as discussões acerca da publicidade para crianças têm se ampliado consideravelmente nos últimos anos no Brasil, principalmente, através do posicionamento de grupos e movimentos como o Instituto Alana, o ANDI, o

Movimento Infância Livre do Consumismo, entre outros, que ganham voz e destaque, sobretudo, por meio das redes digitais. Em uma época em que as campanhas tradicionais de publicidade vêm dividindo espaço com estratégias cada vez mais assertivas e refinadas, é necessário que estejamos atentos aos valores que são transmitidos para as crianças, correndo-se o risco de que elas cresçam com uma lealdade desmedida a marcas.

Esse trabalho teve o intuito de reunir as principais frentes responsáveis pela regulamentação da publicidade infantil no Brasil. Como visto, os sistemas legais estatutários (Constituição Federal, ECA, CDC, CONANDA) e o CONAR são hoje os principais reguladores dessa atividade, contudo, a falta de um posicionamento claro e de uma legislação específica faz com que o cenário pouco se modifique e com que os anunciantes continuem encontrando “brechas” para explorar esse nicho de mercado. A PL 5921/2001, que tem como objetivo principal vedar a publicidade destinada à venda de produtos para crianças, tramita há 15 anos no Congresso, e o atual cenário político brasileiro não parece muito favorável aos avanços alcançados nessa área. Os esforços e a pressão por uma legislação específica devem continuar e espera-se que os dados aqui reunidos possam oferecer subsídios que incentivem e intensifiquem essa discussão em espaços formadores de opinião e também nos setores empresariais acerca da responsabilidade compartilhada por toda a sociedade para com as crianças.

5. REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm> Acesso em 10 de julho de 2017.

CONAR. **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**. Disponível em <<http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php>>. Acesso em 10 de julho de 2017.

CONANDA. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/conteudos-estaticos/regimento-interno>> Acesso em 10 de julho de 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança**. 2008. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/10/cartilha_publicidade_infantil.pdf> Acesso em 10 julho de 2017.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 10 de julho de 2017.

CRIANÇA E CONSUMO. **Termo Base do Compromisso pela Publicidade Responsável para Crianças**. 2016. Disponível em <<http://criancaconsumo.org.br/biblioteca/termo-base-do-compromisso-pela-publicidade-responsavel-para-criancas/>> Acesso em 10 de julho de 2017.

CRIANÇA E CONSUMO. **Nova decisão do STJ ratifica que publicidade dirigida para criança é ilegal**. 2016. Disponível em <<http://criancaconsumo.org.br/noticias/nova-decisao-do-stj-ratifica-que-publicidade-dirigida-para-crianca-e-ilegal/>< Acesso em 10 de julho de 2017.

COVALESKI, Rogério. **Publicidade Híbrida**. Curitiba: Maxi Editora, 2010.

CRAVEIRO, Pâmela; BRAGAGLIA, Ana Paula. Regulação da publicidade infantil no Brasil: a publicidade após a resolução 163 do Conanda. (in) ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Comunicação e infância: processos em**

perspectiva. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 62-94.

DOMINGOS, Renata. **A imagem feminina: os apelos na publicidade dirigida ao público infantil.** Dissertação de Mestrado em Publicidade e Marketing apresentada à Escola Superior de Comunicação Social, Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal, 2014.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 10 de julho de 2017.

FERREGUETT, Cristhiane. **Relações dialógicas em revista infantil: processo de adultização de meninas.** Tese de Doutorado em Letras apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

GUEDES, Brenda. Brincando de Navegar: uma reflexão inicial sobre a emergente relação entre infância e mídia online. **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** São Paulo: 2012.

GUEDES, Brenda. Publicidade e infância: representações e discursos em uma arena de disputas de sentidos. (in) BEZERRA, Beatriz Braga; GUEDES, Brenda Lyra; COSTA, Silvia Almeida. **Publicidade e consumo: entretenimento, infância, mídias sociais.** Recife: Editora UFPE, 2016. p. 107-207.

HAWKES, Corinna. **Marketing de alimentos para crianças: o cenário global das regulamentações.** Tradução de Gladys Camargo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2006.

IDEC. **Direitos sem ruído – a histórica decisão do STJ sobre publicidade de alimentos dirigida à criança.** Disponível em <<http://www.idec.org.br/uploads/publicacoes/publicacoes/direitos-sem-ruído-por.pdf>> Acesso em 10 de julho de 2017.

INSTITUTO ALANA. **Caderno Legislativo. Publicidade infantil-análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional.** São Paulo: Instituto Alana, 2016.

FREITAS, Patrícia. Para além do rosa e azul: reflexões sobre as relações de gênero na publicidade de brinquedos. (in) ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 198-224.

LINN, Susan. **Crianças do consumo - a infância roubada.** Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MCNEAL, James. **Children as consumers of commercial and social products.** Washington: Pan American Health Organization, 2000.

REBOUÇAS, Edgard. A autorregulação do CONAR só funciona no eixo Rio – São Paulo – Cannes. (in) CRIANÇA E CONSUMO. **Criança e consumo entrevistas: juventude e bebidas alcoólicas.** São Paulo: Instituto Alana, 2010.

STRASBURGUER, Victor. et al. **Crianças, adolescentes e a mídia.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TIC KIDS ONLINE BRASIL 2015. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 201.

TRINDADE, Eneus; EGL, Christiane; HELLIN, Pedro. Da regulação à regulação social de sentidos: questões para pensar campanhas de cervejas e seus processos de mediatização. **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** São Paulo: 2012.

VEET, Vivarta. **Infância e consumo: referências para o marco legal e as políticas públicas brasileiras.** Brasília: ANDI, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Set of recommendations on the marketing of foods and non-alcoholic beverages to children.** Disponível em <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44416/1/9789241500210_eng.pdf> Acesso em 26 de outubro 2017.

CAPÍTULO 11

A COMPLEXIDADE DA FELICIDADE NA EDUCAÇÃO

Cristiele Magalhães Ribeiro

*Pontifícia Universidade
Católica, Porto Alegre, RS
Universidade La Salle, Canoas, RS*

RESUMO: Este ensaio tem como objeto de estudo a produção de sentido do discurso da reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, publicada pela revista *Veja*, em 2009. Ao utilizarmos como método os sete princípios do *paradigma da complexidade*, de Edgar Morin, apontamos como considerações provisórias a presença da recursividade na ironia e na agressividade das palavras proferidas no ambiente educacional, o conflito circular e constante que sustenta as crenças dos públicos envolvidos e a representação da sociedade na escola e desta na sociedade. De acordo com o discurso da reportagem analisada, o processo de ensino torna-se mais eficiente se nas relações estabelecidas entre os atores envolvidos com o processo de ensino houver um clima emocional positivo, o que tornará o ambiente de ensino mais agradável e envolvente.

PALAVRAS-CHAVE: educação; emoções; comunicação; paradigma da complexidade.

ABSTRACT: This paper aims to determine the production of meaning in the tone of the report “When teaching is a war”, published by *Veja Magazine*, in 2009. When we use as a method the seven principles of the paradigm of complexity, by Edgar Morin, we point out as considerations the presence of recursion in the irony and aggressiveness of words spoken in the educational environment, the constant and circular conflict that sustains the beliefs of the public involved, the representation of society in school and the representation of school in society. According to the discourse of the report analyzed, the learning process becomes more efficient if, in the relations between the parties directly involved there is a positive emotional atmosphere, which will make the learning environment more pleasant and interesting.

KEYWORDS: education; emotions; Communication; paradigm of complexity.

RIBEIRO, C. M. A complexidade da felicidade na educação. Trabalho apresentado no XXXIX Congresso Intercom, 2016, São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio analisa sob o olhar do paradigma da complexidade a reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, publicada pela revista *Veja*, na edição 2117, de 17 de junho de 2009. A reportagem trata sobre as relações violentas existentes nas escolas públicas brasileiras, em que professores e alunos agem de forma rude e agressiva uns com os outros, a precariedade das estruturas físicas dos ambientes escolares, o conflito de gerações existente entre professores e alunos e a formação insuficiente dos professores que refletem em um sistema de ensino ineficiente que não favorece que os envolvidos sintam-se bem e felizes.

A maioria das escolas brasileiras mantém o mesmo modelo de estrutura do século XIX, janelas altas, que limitam a visão do aluno apenas ao que está acontecendo dentro das quatro paredes, mesas e cadeiras em fileiras fazendo com que os alunos estejam voltados para o professor e de costas para os demais presentes na sala. Com o ingresso de alunos nativos digitais, as escolas e os professores veem-se em um dilema, manter o ensino tradicional, com aulas expositivo-dialogadas e tratar de questões como insubordinação e rebeldia dos alunos, ou criarem e praticarem novas metodologias e formas de ensino, com o intuito de provocar o interesse e a interação dos alunos. Consideramos como definição de nativos digitais aqueles os que cresceram com a tecnologia, são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2011, p. 1).

Também se discutem questões como a atual compartimentação do conteúdo (divisão por “disciplinas”), as novas tecnologias voltadas para o ensino e ambientes diferenciados. No ensino tradicional questões como a emoção e a construção da autonomia do aluno são bastante incipientes, pois, prevalece o papel do docente como o responsável pela transmissão do ensino e as diretrizes de órgãos governamentais que moldam conteúdos a serem trabalhados, titulação de professores, avaliação de cursos e de instituições de ensino.

A intenção do presente estudo é, ao analisarmos o discurso da reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, apreendermos a produção de sentido provocada por tal reportagem que contribui para a construção de uma identidade para o setor educacional brasileiro e traz reflexões para serem discutidas pelos envolvidos e interessados no tema educação.

Utilizamos o método paradigma da complexidade nesta pesquisa porque o pensamento complexo de Edgar Morin (2003a) não exclui, ele tece em conjunto diferentes conhecimentos, integra modos simplificadores de pensamento, recusa o reducionismo das consequências unidimensionais e evita a ilusão da simplificação (MORIN, 2003a). Teceremos conjuntamente os temas educação, felicidade, comunicação, complexidade. Nesta pesquisa utilizamos a primeira pessoa do plural, pois, de acordo com o pensamento complexo (MORIN, 2011a), precisamos manter-

nos abertos, promovendo o conhecimento por meio do diálogo estabelecido entre o sujeito e o objeto.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As instituições educacionais por anos foram consideradas locais voltados para a perpetuação do poder nas mãos de algumas pessoas. As instituições de ensino consideradas de “ponta” (em geral, privadas ou federais), ensinam seus alunos a refletirem, a serem cidadãos e não somente funcionários ou líderes, mas ainda é mais comum (e em geral públicas, municipais e estaduais) encontrarmos instituições que praticam a educação bancária (FREIRE, 2011), utilitarista, laboral, que mantém as pessoas em suas respectivas classes sociais. É importante considerarmos que existe a diferenciação entre “a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos” (MANACORDA, 2006, p. 356).

O primeiro colégio brasileiro, fundado em 1552, o Colégio São Paulo, admitia apenas alunos brancos, que seriam educados pelos jesuítas. A alegação era de que estes seriam padres quando, na verdade, eles eram preparados para serem os futuros gestores brasileiros (HILSDORF, 2011). Os jesuítas os foram únicos responsáveis pela educação dos brasileiros por mais de 200 anos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009), influenciando a realidade da educação brasileira até este momento.

A segregação entre ricos e pobres foi intensificada com a criação das Leis Orgânicas do Ensino, em 1937, quando na ditadura de Getúlio Vargas, instituiu-se que a responsabilidade sobre o financiamento do estudo dos menos favorecidos seria dos ricos e não do setor público (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Estas leis resultaram em escolas com períodos maiores de estudos (voltadas para a elite) e escolas com tempos menores, que proviam um ensino utilitarista para que os seus alunos ingressassem rapidamente no mercado de trabalho (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Na década de 60, o governo ditatorial incentivou a abertura de faculdades privadas, o que causou a expansão do ensino universitário; e também implantou o sistema de créditos com o intuito de dispersar os alunos evitando aglomerações com fins políticos. Também desvinculou o ensino profissionalizante da pesquisa aplicada e criou um sistema gradativo de educação superior (graduação, mestrado, doutorado) (ARANHA, 2006).

Na década de 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), desenvolveu programas governamentais voltados para a educação. Neste período a educação brasileira sofria com déficits educacionais, ensino precário e um grande número de crianças marginalizadas e excluídas do sistema escolar (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Segundo Dunker (2015), neste período, as universidades públicas tinham um bom desempenho, mas atendiam uma parcela ínfima da população brasileira, então,

para qualificar o sistema de pós-graduação e aumentar o número de doutores, adotaram-se sistemas de avaliações de alunos e de instituições, estipulando-se um número mínimo de doutores por universidade. Também foi iniciado um processo de valorização das produções científicas aferida pelo nascente Currículo Lattes. Este direcionamento resultou em uma preocupação com a quantidade das publicações e não com a qualidade.

No início do século XXI, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), foram realizados investimentos públicos para que as universidades federais se interiorizassem e não atendessem apenas os moradores das capitais. Já em 2011, no governo de Dilma Roussef, foi criado em 2011 o programa Ciência Sem Fronteiras, que subsidiou a ida de estudantes brasileiros para estudarem no exterior. Também foram desenvolvidas políticas públicas voltadas para a inserção nas universidades federais de estudantes provenientes do ensino público, assim como de negros, pardos, indígenas e alunos de classes menos favorecidas (BRASIL, 2014a, 2014b).

Paralelo à influência política, há educadores e organizações não governamentais que se preocupam com a educação e seus processos, repensam metodologias e estratégias de ensino, pensando, principalmente, no público que se que alcançar e desenvolver, os alunos. Podemos citar como exemplo o educador português José Pacheco, educador português, que criou a Escola da Ponte, um local em que sujeitos não são preparados apenas para a vida profissional, mas, principalmente, para serem felizes e vivenciarem o sentido real do aprendizado e da formação de cidadãos.

Para José Pacheco (2012), a escola é uma construção social e o currículo, uma construção histórica que reflete a ideologia. Era voltada, antes, apenas para o desenvolvimento do domínio cognitivo, sem considerar as dimensões afetivas, a emoção, a espiritualidade, a experiência do aluno e a importância de promover a sua autonomia. Este educador português defende o que a reportagem analisada apresenta em seu final, que é preciso que nos ambientes escolares haja felicidade, bem-estar, alegria pela convivência e pela troca, para que o ensino ocorra em sua plenitude. A educação e o clima emocional estão intimamente ligados, diferente do que já foi verificado ao longo da história da educação, em que ela era vista especialmente devido ao seu serviço em prol do poder e sua perpetuação nas mãos de uma minoria.

3. A FELICIDADE

As emoções são consideradas algo social e sofrem interferências da cultura em que são sentidas, são gerenciadas “nas nossas vidas diárias e transcendem a divisão entre mente e corpo, natureza e cultura, estrutura e ação. Deste modo, elas seguram a chave do nosso entendimento” (BENDELOW, WILLIAMS, 2005, p. i). Ao considerarmos esta afirmação, subentendemos que a emoção também é parte do

processo educacional, influenciando no entendimento do indivíduo, de acordo com a cultura em que está inserido.

Os valores culturais, segundo Goffman (2009), estabelecem como cada indivíduo deve sentir-se a respeito de assuntos diversos, estabelecendo referências com relação às aparências que devem ser mantidas, independente do sentimento. Ou seja, os valores culturais definem as referências de como se espera que reajamos em um ambiente como o escolar, independente do que estamos sentindo no momento em que estamos dentro daquele grupo ou situação. A imagem que se tem de um ambiente escolar, devido à história da educação e de como ele é regido por lei, é o da razão, rigidez, da cobrança, das avaliações e do critério de notas para que se alcance a aprovação e/ou a ascensão para os próximos níveis. A cultura define o que podemos sentir em determinados contextos, sendo que ao gerenciarmos nossos sentimentos, nós parcialmente os criamos (BENDELOW, WILLIAMS, 2005).

Os atores do processo de ensino desempenham papéis pré-estabelecidos e esperam que os demais “levem a sério a impressão sustentada perante eles” (GOFFMAN, 2009, p. 25). No caso da educação tradicional, o professor desempenha o papel de autoridade máxima e espera que seus alunos o considerem desta forma. Este profissional foi considerado ao longo da história o principal responsável pelo progresso das civilizações, isentando o Estado e a família, sendo que ele tomou para si essa responsabilidade (NÓVOA, 1994). Ou seja, incumbiu-se a ele a crença de possuir esta responsabilidade, ao passo em que ele aceitou e tomou-a para si, conforme o apresentado por Goffman (2009, p. 25), em que se pede aos atores que acreditem nos atributos do personagem conforme o que ele aparenta possuir, “que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser”.

Na pedagogia tecnicista, o principal é que o professor “transmita” seu conhecimento ao aluno, ensine-o a fazer, sendo o processo mais importante do que os atores envolvidos, gerando burocratização, descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação da educação; diferente da pedagogia nova em que uma das principais preocupações é que os atores envolvidos aprendam a aprender sobre a sua relação que baseia-se na intersubjetividade e na interpessoalidade (SAVIANI, 2008).

Nesta pedagogia, o indivíduo não pode ser dissociado da emoção em detrimento da razão, assim como não se pode dissociar a natureza da cultura, nem um indivíduo dos demais. Ele precisa sentir-se ligado aos outros, pois é por meio destas relações e do envolvimento concreto com o mundo que ele apreende a si mesmo. Ao conhecer a experiência do outro, o indivíduo tem uma ideia de suas dificuldades e atribulações e espera descobrir e localizar os problemas que causaram a sua própria infelicidade, “dar-lhes um nome e, portanto, saber para onde olhar para encontrar meios de resistir a eles ou resolvê-los” (BAUMAN, p. 86).

Para Lipovetsky (2015, p. 302), a felicidade é efêmera e não pode ser sentida

na solidão, já que não somos os seus controladores, “a influência do outro sobre a nossa felicidade é considerável, e dispomos apenas de um fraco poder para controlar o seu curso”. Freire (2015) informa que pesquisadores de diferentes áreas defendem que o ressentimento advém de um sofrimento devido a uma ofensa ou da observação de que outra pessoa adquiriu sucesso ou status superior mais elevado sem merecer. O ressentimento está vinculado à “percepção dolorosa de uma falta de merecimento, constitui a antítese da experiência da alegria, que pressupõe ou admite a gratuidade das gratificações” (FREIRE, 2015, p. 413).

A intersubjetividade, a interpessoalidade e as emoções ainda são vistas como antíteses da mente científica ou, neste caso, do processo de ensino. Como a ciência busca “objetividade”, “verdade” e “sabedoria”, a razão é considerada premissa para o desenvolvimento do conhecimento humano; negligenciando “o fato de que os métodos racionais da pesquisa científica até mesmo nas mais positivistas envolvem a incorporação de valores e emoções” (BENDELOW, WILLIAMS, 2005, p. xxiii).

Sendo a emoção um dos sentidos determinados biologicamente mais importantes, utilizada para aprendermos e reaprendermos sobre as relações e o mundo (BENDELOW, WILLIAMS, 2005), ela não pode ser ignorada nas instituições educacionais. “A consciência e a intencionalidade, em um sentido fenomenológico, dizem respeito à maneira pela qual apreendemos nosso mundo, mas elas não implicam nenhuma apreensão necessária de nós mesmos” (BENDELOW, WILLIAMS, 2005, p. 26).

Lipovetsky (2015), no livro *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*; tratou sobre a relação entre o consumo e o desejo de bem-estar não só material, mas psíquico, de harmonia interior e crescimento subjetivo. Os teóricos da educação evitam tratar a educação como um serviço que segue a lógica do mercado, na contramão dos teóricos da área de gestão (economia e administração) que consideram, sim, a educação como uma prestação de serviços, sendo o aluno também um consumidor, que busca emoções positivas, experiências alegres e diferenciadas a cada aula. Para este autor, a sociedade de hiperconsumo baseia-se na ideia de promover a felicidade do consumidor, desenvolvendo serviços e produtos com este objetivo, “manuais e métodos para viver melhor, a televisão e os jornais destilam conselhos sobre saúde e manutenção da forma, os psiquiatras ajudam os casais e os pais em dificuldades, são cada vez mais os gurus que prometem a plenitude” (Lipovetsky, 2015, p. 288).

Prensky (2001, p. 1), alega que a tecnologia (ambiente onipresente) e o seu grande volume de interação resultaram em alunos que “pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”, diferente, inclusive, de como os seus professores entendem como deve ser realizado o processo educacional. Estes professores são considerados por este autor como imigrantes digitais, que

aprenderam depois de adultos a utilizarem a tecnologia e, por isso mesmo, não acreditam que seja possível aprender assistindo à TV ou escutando música, já que eles mesmos, por falta de desenvolvimento desta habilidade, não conseguem; eles também acreditam que a “aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida” (PRENSKY, 2001, p. 3). Os nativos digitais estão acostumados com a velocidade das informações, com a realização de múltiplas tarefas simultaneamente, preferem a imagem e o gráfico antes do texto, acessos aleatórios como os hipertextos e trabalham em rede. “Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar ‘sério” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Bauman (2001, p. 204), fala que devido à incerteza do futuro, objetivos distantes são arriscados e desinteressantes, assim como não são atraentes abrir mão de interesses privados para aumentar o poder do grupo ou, em função de uma provável felicidade futura, sacrificar o presente. Segundo ele, oportunidades não aproveitadas aqui e agora são perdidas, o “agora” é estratégia de vida. “Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes globais que viajam leves; e não derramarão muitas lágrimas ao se livrar de qualquer coisa que atrapalhe os movimentos”.

Por não vermos mais sentido no sofrimento, a felicidade é tratada comercialmente, “um objeto de *marketing* que o hiperconsumidor quer prontamente a sua disposição, sem esforço, imediatamente e por todos os meios” (Lipovetsky, 2015, p.11). Sendo também hiperconsumidores, essas características são encontradas com facilidade no perfil dos nativos digitais, já que estes buscam a felicidade no tempo presente, nos grupos e instituições pelas quais circulam. Porém, paradoxalmente, as sociedades de consumo parecem-se com “um interminável sistema de estímulos das necessidades que quanto mais prometem a felicidade ao alcance da mão, mais causam a decepção e a frustração” (Lipovetsky, 2015, p. 132).

Ainda segundo Lipovetsky (2015), a ideia criada durante as décadas 50, 60 e 70 foi a de que para ser feliz era necessário vivenciar um cotidiano confortável e fácil. Nesta sociedade, há a substituição da “coerção pela sedução, o dever pelo hedonismo, a poupança pela despesa, a solenidade pelo humor, o recalçamento pela libertação, as promessas do futuro pelo presente” (Lipovetsky, 2015, p. 31). Se anteriormente a educação envolvia conceitos como renúncia, isolamento, foco, disciplina, dever e dedicação em longo prazo, como conciliar hoje a ideia de felicidade e escola?

A dilatação dos territórios do bem-estar interferem no sentimento de felicidade, “à medida que se amplia o imaginário do conforto, cresce o sentimento deprimente de se ser maltratado ou desconsiderado pelos outros” (Lipovetsky, 2015, p. 231). Ou seja, para ele, quanto mais precisamos ser eficazes ou considerados trabalhadores modelo, aumenta a necessidade por reconhecimento e, conseqüentemente, o sofrimento pela dificuldade em obtê-lo. A maioria das pessoas afirma ser feliz,

“todavia a tristeza e o *stress*, as depressões e a ansiedade formam um rio que ganha caudal de forma preocupante” (Lipovetsky, 2015, p. 12). “Se os indivíduos afirmam ser felizes, tal deve-se igualmente ao fato de os momentos de felicidade serem exacerbados, sobrevalorizados relativamente aos acontecimentos menos satisfatórios da existência” (Lipovetsky, 2015, p. 273). A sociedade de massa considera-se a sociedade do desejo, como se a felicidade fosse alcançada por meio do consumo. “O período heroico do consumo tornou juvenis, eufóricos e ligeiros os símbolos da cultura quotidiana. Através de mitologias adolescentes, liberais e indiferentes ao futuro, operou-se uma profunda transformação cultural” (Lipovetsky, 2015, p. 31).

Pesquisadores afirmam que a busca pelo consumo deve-se a uma necessidade de compensação do “tédio do trabalho segmentado, as falhas da mobilidade social, a infelicidade da solidão” (Lipovetsky, 2015, p. 51). Lipovetsky (2015, p. 288) afirma que o mundo fechado tornou-se um “universo de possibilidades infinitas para sermos felizes: vivemos o tempo do *coaching* generalizado e dos manuais de instruções para a felicidade ao alcance de todos”. Ao passo que as pessoas, endossadas pela mídia, têm a expectativa de que a educação também deve promover conforto, facilidades e sentimento de afeto e alegria, não seria este mais um item presente nos manuais de instruções ou receitas de promoção da felicidade?

Freire (2012, p. 76) aponta que os pesquisadores da comunicação seguem indiferentes às abordagens realizadas pela mídia ofertando receitas de felicidade muito provavelmente devido à “primazia a felicidade nos projetos de vida contemporâneos”. Segundo ele, em busca da felicidade delineamos e seguimos manuais de conduta, mudando a trajetória profissional e redimensionando nossos relacionamentos com outras pessoas. “Contemplando a alegria alheia, avaliamos nossa existência atual e definimos o tipo de pessoa que gostaríamos de ser ou de parecer”. Já Lipovetsky (2015) afirma que sempre haverá novos problemas e dilemas na história não somente da sociedade, mas também do indivíduo. A própria felicidade precisa ser reinventada e nada nos garante que essa busca por uma sociedade e uma vida melhor nos darão a alegria de viver.

4. A COMPLEXIDADE DO MEDO E DA FELICIDADE NAS ESCOLAS

Assim como Lipovetsky afirma que é possível reinventar a felicidade e aprimorarmos as formas de viver em sociedade para termos o bem-estar, mesmo que com isso surjam novos dilemas e problemas, Morin (2003b) afirma que ao recriarmos essa sociedade, somos recriados por ela, ao passo que o conhecimento (ou, nesse caso, a educação) somente pode ser construído por meio do erro e da ilusão (MORIN, 2011b).

Para Morin (2003a), a complexidade é uma das formas de lançar, enfrentar e ultrapassar novos desafios; sem eliminar a simplicidade e sem significar completude (MORIN, 2003b). É processo, abertura, novas formas de achar novas respostas e, com as novas respostas, surgirem outras perguntas.

O paradigma da complexidade de Edgar Morin apresenta sete princípios, sendo um deles a *auto-eco-organização*. Nele, Morin (1996) afirma que apesar de nós, seres humanos, termos uma identidade autônoma, ela é construída de acordo com a cultura em que vivemos, submetida à ação de aspectos ecológicos e geográficos. Na reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, a jornalista Camila Pereira explana sobre a educação brasileira relacionando-a a questões temporais (o conflito entre gerações, a tradição das aulas expositivas do século XIX e a influência dos movimentos estudantis dos anos 60), à geografia (cita pesquisa realizada em Porto Alegre e São Paulo sobre o *stress* em sala de aula; o filme *Entre os muros da escola*, que trata sobre uma escola no subúrbio parisiense; uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que tratou sobre a importância de aulas prazerosas; as crianças estudando em situações precárias no Pará e precisando viajar por duas horas para assistir aula no Ceará; e, por fim, pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura em quinze países) e às questões culturais (o professor visto – mas não tratado – como autoridade e com restrições para aceitar a ideia de “aula show” esperada pelos alunos; professores que não possuem formação na área em que ministram aulas, a violência institucionalizada nas escolas e fora dela).

Já o princípio do *anel recursivo* diz que ao realizarmos algo, este também nos faz; o produto é produtor do que o produz (MORIN, 2003b). Na reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, alunos são agressivos com professores que por sua vez também admitem serem agressivos com os alunos. A recursividade está presente na ironia e na agressividade das palavras, provocando mal estar e desconforto, na contramão da felicidade.

No princípio *anel retroativo*, os efeitos são determinados pelas causas que são determinadas pelos efeitos. Processos desordenados são transformados em organização ativa e os processos irreversíveis tornam-se circulares (MORIN, 2005). Alunos nativos digitais são acostumados com a tecnologia e consideram maçantes as aulas expositivas dialogadas tão defendidas pelos professores que acreditam ser esta a forma correta (ou única) para se ministrar uma aula. Uma das raízes do conflito entre alunos e professores vem das aulas ministradas de modo desinteressante, conforme alegam os alunos. O conflito, tornando-se circular e constante, sustenta (ou talvez reforça) as crenças dos públicos envolvidos.

No princípio *hologramático*, a parte está no todo, assim como o todo está contido na parte (MORIN, 2003b). O indivíduo faz parte da sociedade, na medida em que ela faz parte dele (MORIN, 1996). Os alunos demonstram ter interesse em aprender de forma prazerosa e os professores relacionam o estudo ao esforço e, em

alguns casos, ao sacrifício. O aluno atual, representando aqui o hiperconsumidor, quer ser feliz aqui e agora, obter prazer em qualquer um dos ambientes que frequenta. Ele representa a juventude que cresceu entretida pelos *games* e pelos passeios nos *shoppings*, sob os constantes apelos de consumo. Os professores representam aqui, em sua maioria, aqueles nascidos no pós-guerra ou sob a ditadura, que vislumbravam carreiras de longo prazo nas empresas ou instituições, com planos de carreira definidos e estruturados, que sonhavam com a felicidade e descanso quando chegassem à tão esperada aposentadoria, após adquirirem estabilidade financeira e bens como casa e carro. Estudar, trabalhar e, no intervalo ou após todas as conquistas da vida adulta, então, ser feliz. O ser feliz não fazia parte do processo cotidiano, a qualquer momento, em qualquer lugar. Subjugado pelas regras do mercado ou da chefia, mantinham o foco nos seus interesses pessoais e profissionais de, primeiro, ser independente financeiramente, depois, o proveito do que se adquiriu. Estes dois públicos protagonizam dentro das escolas o conflito de gerações que também acontece fora dela. A escola é uma representação da sociedade e a sociedade é uma representação da escola.

O princípio *sistêmico* considera que para conhecermos o todo, precisamos conhecer as partes e vice versa. Este princípio prima pela organização e pelas unidades complexas (MORIN, 2005). Transpondo este princípio para o presente estudo, podemos interpretar que para conhecermos a educação, precisamos conhecer as partes diretamente envolvidas (professores, alunos, familiares), seus interesses e sua história e, para conhecermos essas partes, precisamos conhecer o todo, a educação, a sociedade e o poder público. As relações sociais existentes na escola refletem o que ocorre fora dela, sendo que o contrário também ocorre.

No princípio da *reintrodução*, Morin (2011a) defende que o conhecimento existe mediante um processo de diálogos entre o sujeito e o objeto. Ele contempla certezas e incertezas (MORIN, 2011a). Se considerarmos como objeto a escola, neste princípio o conhecimento é estabelecido pelo diálogo entre os estudantes e professores e com o ambiente em que estão inseridos. Se as escolas permanecem com a mesma estrutura física do século XIX, como esperamos que exista diálogo dentro das turmas? Alunos sentados uns de costas para os outros, com visão limitada (ou inexistente) do ambiente externo devido às altas e gradeadas janelas, como esperar que exista diálogo, troca e bem-estar? Ambientes assim podem ser claustrofóbicos e representarem verdadeiras prisões, com a única diferença de que há hora para sair (a libertação).

O princípio *dialógico* considera o diálogo entre os contraditórios e funda-se na associação complexa (complementar, concorrente e antagônica) de instâncias necessárias para a existência, o funcionamento e o desenvolvimento de um fenômeno organizado (MORIN, 2003b). Neste princípio, podemos verificar na reportagem a dualidade das concepções acerca do ensino de estudantes e professores. Os

primeiros querendo que as aulas sejam prazerosas e os segundos querendo manter a autoridade em sala de aula e a metodologia da aula expositiva dialogada. Os primeiros acreditando no poder das interações, das conexões e da diversão, com um pensamento não linear; os segundos buscando disciplina e uma aula que segue um plano de ensino estruturado e linear.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Sabemos o poder que a educação tem para melhorar a sociedade em que vivemos e o quanto uma pode ser o reflexo da outra, porém, se considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, como as da reportagem analisada, estamos na contramão de provocar a felicidade e o bem-estar dos públicos envolvidos e, por que não, da sociedade. A falta de segurança, as condições precárias, o professor despreparado, tentando representar um papel de autoridade, e os alunos desinteressados com o processo educativo, potencializam um ambiente infeliz e com resultados bastante negativos.

Se esta realidade continuar a reproduzir-se nos ambientes escolares, caminharemos para um colapso social. Se a escola não produz perspectivas de melhoria pessoal ou de bem-estar, para qual motivo ela serve? Se ela é apenas um local representado fisicamente e psicologicamente como uma prisão, quem terá interesse de estar dentro dela? Não conseguiremos prever e/ou controlar as complicações que desta situação decorrem (ou decorrerão exponencialmente), além do aumento da violência, da criminalidade, da diminuição do afeto e dos momentos de felicidade e interação.

É preciso repensarmos a escola, não somente como fonte de sucesso ou evolução de toda uma sociedade, mas como um dos primeiros locais institucionalizados pelos quais passa um ser humano em formação, seja ele criança, adolescente ou jovem. É um dos locais em que ele estabelecerá as primeiras relações, após a família; é onde terá importantes experiências de vida em grupos. Esperamos que a escola forneça importantes direcionamentos na vida deste indivíduo e os auxilie a desenvolver-se como cidadão, de forma a adquirir maturidade, independência e poder de reflexão.

A reportagem apresenta prioritariamente escolas públicas brasileiras, mas sabemos que esta realidade é muito diferente nas escolas privadas, que buscam tratar seus alunos e familiares como legítimos clientes (conforme o que considera o mercado), buscando o bem-estar dos envolvidos e um desenvolvimento pleno e complexo, promovendo habilidades diferenciadas e considerando as inteligências múltiplas. A reportagem aponta algumas soluções como, por exemplo, a importância da presença dos pais nas escolas e a livre comunicação deles com os professores. Endossou esta afirmação citando como exemplo o Colégio de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro, um dos melhores do Brasil no ranking do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesta escola os pais são entrevistados no momento da matrícula, a maioria dos professores tem a titulação de mestre, possui dedicação exclusiva e recebe um salário maior do que a média, os professores reservam um horário na semana para atender os pais individualmente, a Associação de Pais participa ativamente na organização de eventos e muitos dos que ali estudaram, depois trazem seus filhos para estudar. Também cita pesquisa realizada pela UNESCO em quinze países que aponta questões relevantes para um ensino de qualidade sendo, dentre elas, o nível de formação dos professores e o clima emocional em sala de aula. Nas escolas analisadas, em que o clima emocional é positivo, os alunos aprendem melhor e possuem notas mais altas.

As considerações finais deste ensaio apontam não somente o quanto a educação precisa adaptar-se e evoluir para acompanhar o desenvolvimento das novas gerações, mas, também, do quanto a sociedade e a família têm responsabilidade sobre isso. Sabemos que a educação é pautada na relação aluno-professor e que, preferencialmente, deve-se haver o envolvimento dos pais; mas ainda achamos normal que as aulas sejam ministradas de forma expositivo dialogadas, que os professores sejam vistos como autoridade máxima e que as salas de aula sejam a representação de regimes militares ou prisionais (desde a sirene que toca no horário de entrada e saída até as classes enfileiradas sem vistas para o mundo exterior). Paradoxalmente, enquanto consideramos a escola como uma das maiores (ou a maior) responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade (e ela toma para si esta responsabilidade), pouco fazemos para que ela possa agir diferente. A felicidade pode e deve fazer parte das relações de ensino, alunos e professores devem se sentir pertencentes ao ambiente escolar e responsáveis pelo desenvolvimento de relações afetivas que promovam o bem-estar. O ambiente escolar e seus públicos são agentes importantes não somente para o desenvolvimento de novos profissionais, mas, também, de seres humanos mais inteligentes emocionalmente.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **história da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENDELOW, G. WILLIAMS, S. **Emotions in social life.** Londres: Routledge, 2005.
- BRASIL. **Lei de Cotas é sancionada nesta quarta-feira (29).** Brasília, DF: Portal Brasil, 2014a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/08/lei-de-cotas-e-sancionada>>. Acesso em 29 de junho de 2015.
- BRASIL. **Implementação da Lei de Cotas em 2013 será exigida por decreto.** Brasília, DF: Portal Brasil, 2014b. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/implementacao-da-lei-de-cotas-em-2013-sera-cobrada-por-decreto>. Acesso em 29 de junho de 2015.
- DUNKER, C. I. L. Cristian Dunker analisa a vida entre muros. **Carta Capital:** carta educação, 11 maio 2015. Entrevista concedida à Marsileia Gombata. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/psicanalista-christian-dunker-analisa-a-vida-entre-muros/>>. Acesso em 17 abr. 2016.
- FREIRE, F. J. Era uma vez o “país da alegria”: mídia, estados de ânimo e identidade nacional. **Intexto**, Porto Alegre, n. 34, p. 401-420, set./dez. 2015.

_____. A tirania da positividade: formas e normas da vida feliz no Globo Repórter. In: GOMES, Itania Maria Mota (ed.). **Análise de telejornalismo: desafios teórico-metodológicos**. Salvador: UFBA, 2012. p. 75-96.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17 ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

HILSDORF, M. L. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-287.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Instituto Piaget: 2003a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011b.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PEREIRA, C. Quando ensinar é uma guerra. **Veja**, São Paulo, v. 42, n. 24, p. 96-102, jun. 2009.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 12

A RELEVÂNCIA DA CONECTIVIDADE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA: O EMPODERAMENTO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Beatrice BONAMI

*Universidade de São Paulo,
Escola de Comunicações e Artes
São Paulo - SP*

André Dala POSSA

*Instituto Federal de Santa Catarina
Florianópolis - SC*

RESUMO: Este artigo trata da relevância da digitalização no processo de construção democrática cidadã. Através da Teoria Ator-Rede, considerará a equalização ontológica entre humanos e não-humanos, sem se apegar às essências desses dois tipos de entidades. Após delimitar suas orientações epistemológicas, será revisado o conceito de “Sociedades do Conhecimento” segundo a UNESCO,

a conceituando como aquela nutrida pela diversidade, abarcando dimensões sociais, políticas e culturais. Seguindo a linha da Organização, esta pesquisa introduzirá as Literacias de Mídia e Informação por encará-las como um direito humano à liberdade de expressão, definindo-as como competências e habilidades do Século XXI. Como resultado, espera-se contribuir para a interlocução entre os campos da Comunicação, Educação e Direitos Humanos, tendo como norte uma estruturação cívica consciente no ambiente contemporâneo conectado.

PALAVRAS-CHAVE: Literacias de Mídia e Informação, Teoria Ator-Rede, Sociedade do Conhecimento, Empoderamento, Cidadania

ABSTRACT: This article deals with the relevance of digitization in the process of democratic citizen construction. Through the Actor-Network Theory, it will consider the ontological equalization between humans and nonhumans, without being attached to the essences of these two types of entities. After delimiting its epistemological orientations, introduces the concept of “Knowledge Societies” according to UNESCO, conceptualizing it as the one nourished by diversity, embracing social, political and cultural dimensions. Following the line of the Organization, this research will introduce the Media and Information Literacy concept by considering it as a human right to freedom of expression, defining

it as competences and abilities of 21st Century. As a result, this work intends to contribute to the interlocution between the fields of Communication, Education and Human Rights, having as a north a conscious structured citizen in the connected contemporary environment.

KEY words: Media and Information Literacy, Actor-Network Theory, Knowledge Societies, Empowerment, Citizenship

INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos em Comunicação se deparam com o fenômeno das “redes”, sejam virtuais ou reais. Essas texturas, por vezes representadas como constelações, possibilitam a busca e a produção de conhecimento em sua morfologia reticular e caótica. Nesse ambiente se estabelecem os atores em rede, produtores e consumidores ativos em virtude do compartilhamento de informações ou da expressão de seu conhecimento. Para esses usuários, a Internet proporciona uma gama de oportunidades no que diz respeito à educação, ao entretenimento, ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem ao longo da vida.

Assim, o surgimento de um novo conjunto de habilidades, atitudes e comportamentos desperta a atenção de teóricos e educadores, na tentativa de assimilar essa onda que invadiu a esfera do ensino e da aprendizagem. Essas competências são as chamadas “Literacias de Mídia e Informação” (MIL) ou “Alfabetização Midiática e Informacional” (AMI).

Este artigo abordará a relevância do contexto digital no processo de construção e empoderamento¹ do cidadão como um pilar democrático da Sociedade do Conhecimento. Sua arquitetura baseia-se em três seções: a primeira sobre a relevância e a morfologia do contexto digital; a segunda sobre a sociedade do conhecimento que se consolida com os meios digitais, a qual exige e permite que o cidadão se empodere; e finalmente a seção que aborda o processo de construção desse indivíduo segundo as literacias de mídia e informação como um dos vieses possíveis de autonomia crítica.

A Relevância e a Morfologia do Contexto de Redes no Século XXI

As considerações acerca da internet na área da Comunicação se popularizaram na década de 1990, porém seu processo de sedimentação se apresenta por três décadas anteriores. O fato de a mídia ser onipresente, da comunicação entre os países ser necessária e a consideração desses fatores para a configuração do novo século XXI, são questões que tiveram protagonismo nesse contexto. Assim como apontado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells (2008), o surgimento de um novo modo de desenvolvimento configura uma nova estrutura social.

Castells (2008) narra a história da transformação dos meios de comunicação e do fluxo de informação, eventos que valem ser compreendidos para melhor entender

¹ “Empoderamento” denota a ação de dar ao cidadão o poder, de modo que ele se expresse e demande suas reivindicações a partir de uma perspectiva crítica de seu cotidiano e suas necessidades. O empoderamento através da mídia, da comunicação e da informação contribui para que o cidadão tome as rédeas do controle de sua própria vida identificando seus problemas e possíveis soluções. (Fonte: *Empowerment Through Media Education*, 2008).

as ocorrências dos campos da Comunicação, Educação e dos Direitos Humanos.

Por mais que apresente uma perspectiva primordialmente tecnicista, o autor é assertivo em pontuar seu interesse na tecnologia não no âmbito da centralidade de suas operações, mas sim na sua aplicabilidade em gerar conhecimento. Não obstante, o fator comum das revoluções tecnológicas envolve a penetrabilidade nos domínios da vida humana, compondo um conjunto de fibras onde as atividades do homem são exercidas. Em uma breve retrospectiva, é interessante entender como a Internet se desenvolveu e se apropriou desse domínio.

“A inovação tecnológica não é uma ocorrência isolada” (CASTELLS, 2008, p. 73), de tal forma que a convergência das tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa levou à criação da Internet, cronologicamente situada no final da década de 1960 e início da de 1970. Em seu início (época auge da corrida espacial, evento protagonista da Guerra Fria de um mundo bi polarizado), a Internet foi uma fusão estratégica militar para descentralizar o controle operacional e informacional do Estados Unidos, caso acontecesse um ataque nuclear.

Antes desse primeiro conceito da rede como um sistema invulnerável à ataques nucleares, o primeiro computador, o ENIAC, data de 1946 enquanto a primeira rede, a ARPANET, data de 1979. Em um resgate sumário, essa rede era restrita a fins militares e em 1983, contemplou fins científicos permitindo que algumas universidades americanas tivessem acesso. De ARPANET tornou-se INTERNET e em prol de sua difusão foi criada a teia mundial WWW (World Wide Web), o formato HTML para documentos em hipertexto e o URL na designação dos endereços dessa nova rede.

Esse conjunto de eventos sucessivos e contínuos trouxeram novas características como a penetrabilidade, a lógica em rede, a flexibilidade, o conhecimento como matéria prima e produto e a crescente convergência tecnológica que contempla meios analógicos e digitais. Ao considerar a relevância desse cenário no processo de empoderamento do cidadão parece importante pronunciar que no perímetro epistêmico deste artigo a tecnologia não é encarada como um fim, mas uma extensão conectiva da percepção que aparenta reconfigurar a comunicação e expressão do humano, reverberando questões de seu universo particular e atópico. Em um exercício de planificação ontológica, o protagonista não é mais o ser humano (que antes pensava-se portar o ponto de ignição do processo tecnológico).

Com esse descentramento, os actantes não humanos, orgânicos e inorgânicos criam e entonam a constituição semântica de ambientes hiperconectados. Redes (sejam digitais ou analógicas) possibilitam a busca e a produção do saber de maneira heterárquica e coletiva. Cada ator conectado é protagonista de suas ações, enquanto se torna coadjuvante de outras, sem que isso prejudique seu trabalho individual ou partilhado com outros agentes. Esse novo contexto social configura o sujeito conectado na Sociedade do Conhecimento.

A progressão da Internet como conceito e fenômeno é um item largamente

estudado pela área de interfaces sociais no Século XXI. Contudo, as diferentes interpretações sobre as funções entre humanos e não-humanos variam entre as fundamentações filosóficas e orientações epistemológicas. Neste trabalho, esse aporte é construído sobre a Teoria Ator-Rede (ANT)².

Bruno Latour (antropólogo e filósofo da ciência francês, criador dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia) lançou na década de 1980 (em associação com pesquisadores como Michel Callon e John Law) a Teoria Ator-Rede. Contudo, parece interessante conhecê-la por uma obra mais recente. Latour (2012) constrói uma introdução à Teoria Ator-Rede a partir da inquietação em definir o Social. Ao contrário do que o nome (Ator-Rede) possa sugerir, não é uma hipótese sobre a conectividade contemporânea ou sobre a ação em redes por usuários conectados. É um estudo que parte da argumentação de que pessoas (incluindo cientistas e pesquisadores) referem-se ao social como se fosse um simples adjetivo de gênero como “de madeira”, “de aço” ou “linguístico”. O termo ultrapassa essa barreira descritiva.

Comumente, o social é definido através de seu próprio radical. É como dizer que um caderno é um caderno ou, ainda, que o social é a integração do sujeito em sociedade, entendendo sociedade como uma extensão do social o que, novamente, não resolve a questão. A Teoria do Ator-Rede é considerada uma possível solução para o problema. O objetivo de Latour (2012) é mostrar, o motivo pelo qual o “social” como ingrediente especial se difere de outros e, ainda, porque ele não pode ser construído como um mero material, mas sim como uma combinação complexa de componentes fluídos. Não obstante, é importante lembrar que a definição de social acarreta na acepção de sociologia.

Sociologia significa (do grego/latim) “ciência do social”, mas há uma relação oximorosa entre o “social” e a “ciência”. A construção semântica de ambos os conceitos percorreu direções opostas ao ponto que, em certo momento da história, tornou-se difícil que eles se encontrassem, por mais que estivessem mergulhados no ecossistema humano. Latour (2000) argumenta que o homem, ao longo de sua breve história, separou os campos “Social” e “Ciência” para distinguir áreas disciplinares específicas. O autor propõe que, talvez, com os novos avanços da tecnologia e sua penetrabilidade na vida cotidiana, esses campos pudessem se juntar novamente. E nisso, sua previsão estava correta.

Em tom anedótico, Latour (2000) aponta que para “cientistas” a sociologia é menos importante, enquanto que para “sociólogos” a ciência é de inferior preponderância. Seu ponto é tentar evidenciar que em todo “evento social” há fatos científicos e vice-versa. Há uma simbiose entre esses campos epistemológicos, sendo preciso romper barreiras para que ofereçam um estudo integrado e transdisciplinar entre ambas as

² A sigla aqui permanece na sua referência em inglês *Actor Network-Theory* – ANT e não TAR (possibilidade de tradução para o português), já que remete à palavra do inglês “ant” (formiga).

áreas. A tentativa de definir o “social” e a “ciência” como campos inertes tem sido, como diz o próprio autor, “uma comédia de erros” (LATOURE, 2000, p. 114).

Sua crítica aos campos epistemológicos estanques, diz respeito diretamente ao que o autor denomina como corpos híbridos ou quase-humanos ou quase-objetos entre os polos social e natural³.

“Eu tenho usado o termo ‘ciência social’ ao invés de ‘sociologia’. Isso não saiu de um *hubris* (determinismo), mas simplesmente por cada ciência social ter sua contrapartida na ciência natural, exceto na sociologia. Mais especificamente, até o advento dos Estudos em Ciência e Tecnologia (STS), cada ciência social foi confrontada com seus próprios limites disciplinares pela questão do que uma ‘coisa’ é. Só a sociologia pareceu escapar desse destino. Há uma geografia física e humana e uma antropologia física e social (ou cultural)” (LATOURE, 2000, p. 120 – Tradução Nossa)

A Teoria Social é a Teoria Ator-Rede e com a ANT, as Ciências Sociais têm um novo conjunto de objetos a serem estudados. Latour (1994, 2000) foi capaz de demonstrar que a ciência social inclui as atividades dos atores não-humanos e que de fato são autores de discursos no domínio social. Há teóricos que desaprovam a hipótese de Latour, julgando improvável que os cientistas, em especial os naturais, abandonem as distinções entre humanos e não-humanos.

Afinal, a questão proeminente sobre o trabalho de Latour é sobre o tipo de ação executada pelos agentes não-humanos. Mas antes, ao que se refere o termo “não-humano”? Responder essa pergunta não é uma tarefa fácil, visto que os próprios proponentes da ANT são reticentes em fornecer uma resposta sintética e precisa sobre as instâncias da teoria. Como primeira análise, o termo “não-humano” retoma o fato de um objeto estar situado em oposição ontológica a um ser humano, de maneira que ambas as entidades recebam diferentes tratamentos.

Contudo, o “ator” é associado ao termo “actante”⁴ para abranger a ação tanto de agentes humanos, quanto não-humanos. Porém, a dicotomia entre a natureza das entidades é cada vez mais irrelevante na ANT. O conceito de hibridismo assume sua potência quando considera o ponto de ignição da ação o fenômeno mais importante e não a natureza do agente. É uma atenção direcionada ao curso da ação e sua conexão com outros rastros. A noção de actante abrange qualquer tipo de entidade que apareça na rede para mediar ou intermediar uma ação, concepção proeminente ao se tratar da Era da Informação, onde interfaces e computadores são cada vez mais autônomos em suas funções.

3 Latour (1994) define que a separação disciplinar da ciência e do social acarretou em dois polos: o social e o natural, através dos quais ele desenvolve o conceito de antropologia assimétrica que é, em outras palavras, a ciência que compara aquilo que não pode ser comparado.

4 Latour (2001) sugere o uso da palavra actante baseado na semiótica para incluir não-humanos na definição de ator e não se restringir a humanos.

A palavra “Rede” é uma maneira informal de associar esses agentes, uma ferramenta de descrição, um fluxo de translações rastreável, conectado e ativo (o que não age, nela não existe). Ela não é feita de fios ou fibras: ela é o traço deixado por um actante em movimento. A partir de Latour (2012), é possível supor que o Social é a agregação de coletivos que deixa o desenho da ação de actantes – mediadores e intermediários – dentro de um grupo em um fluxo contínuo não linear. A Teoria Ator-Rede é, em linhas gerais, uma equalização entre humanos e não-humanos, sem se apegar às suas essências, mas considerando suas agregações.

As ações configuram fatos, aos quais o pesquisador observa e os descreve. Latour (2012) coloca que a ANT é uma teoria de como estudar as coisas e não para ser aplicada. Sobre como conceder aos atores espaço para se expressarem. Ela não detecta que os atores estão em rede: outras teorias já fazem isso. Uma rede é usada para descrever e por isso tantas pessoas as confundem (já que tentam observar uma rede descrita): “rabiscar com um lápis não é o mesmo que rabiscar a forma de um lápis” (LATOURE, 2012, p. 207).

Por mais que não se trate da rede como artefato digital, esboça o Social como um conjunto de associações observadas pelo pesquisador. Contudo, sendo o âmbito deste trabalho no Século XXI, a conectividade assume um importante cenário incorporando a cibercultura.

Segundo Lemos (2013) a cibercultura, ou a cultura que emerge do uso de dispositivos digitais, diz respeito à ANT por se tratar dessa interlocução entre “coisas” (máquinas e dispositivos) e “humanos” e pela teoria ser capaz de abarcar a ação desses agentes em uma ontologia plana⁵. A cultura digital incorpora esses conceitos, justamente por sua dinâmica e sua relação direta com o rápido desenvolvimento tecnológico.

Para o humanista Pierre Lévy (1999), no ambiente da cibercultura, as mensagens se encontram mergulhadas num banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas, do qual o ciberespaço surge progressivamente. A cibercultura demanda uma nova concepção de produção do conhecimento em ambientes “emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p. 158).

O ciberespaço é, de acordo com Lévy (1999), fruto de um movimento social onde predominam três princípios orientadores: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. As plataformas de comunicação têm evoluído de tal forma, que se passou de uma configuração linear para a hipermediática e descentralizada.

Felice (2013) versa sobre a topologia das atividades nas redes ter se alterado desde sua criação até a maneira tal como se configura atualmente. O autor parte

⁵ Ontologia Plana elaborada por Latour (1994, 2012) trata do estudo do ser (a ontologia) que considera todos os seres equitativos (sendo a igualdade fonte da metáfora de um relevo plano).

de Castells (2008) para trazer cinco distinções das principais características da sociedade em rede: “a informação, a flexibilização da produção, a lógica reticular, a difusão e a convergência das tecnologias digitais da comunicação” (FELICE, 2013, p. 52). Em uma leitura holística, o alto fluxo da informação flexibiliza os modos de produção de conteúdo (o que leva à ampliação do conhecimento) que são amplamente distribuídos através da difusão e convergência das tecnologias digitais e analógicas da comunicação. Passa-se

“De um modo de produção burocrático e verticalizado para uma estrutura reticular e horizontal, característica de um novo paradigma comunicativo e produtivo na qual o acesso às redes e a possibilidade de troca informativa são fatores determinantes para inclusão na sociedade da informação” (FELICE, 2013, p. 53).

Através da identificação de uma rede com uma topologia heterárquica e horizontal, a cultura da convergência, a cibercultura e a inteligência coletiva podem ser encaradas como propriedades emergentes entre as entidades orgânicas e inorgânicas no processamento de informações. Tais conceitos aparentam contribuir para a mudança de poder do indivíduo para o coletivo.

Sociedades do Conhecimento

Assim como apontado na seção anterior, as Ciências Sociais Aplicadas (como campo epistemológico transdisciplinar) não só mais tratam dos humanos, mas do ecossistema digital que abarca humanos, não-humanos e híbridos produzindo e consumindo em uma rede fluida e dinâmica.

Parece possível afirmar que se vive em uma sociedade do conhecimento que abriga um cidadão cada vez mais emancipado em seu processo político e educacional. Porém, para investigar a expressão “Sociedade do Conhecimento” é relevante indicar que esse binômio é construído como uma manifestação histórica e social.

Burke (2003, 2012) traz o panorama do “Conhecimento” como um conceito socialmente construído em uma revisão focada a partir dos primórdios da Europa Moderna até a contemporaneidade (de Gutenberg ao Google como o autor gostaria de propor). O autor afirma que se vive em uma sociedade do conhecimento ou da informação em que existem profissionais e consumidores específicos desse campo e, com a era digital, a informação se tornou um mote desejável no mercado de trabalho e nos diretórios de pesquisa de influentes universidades do mundo. O Conhecimento ganhou tal força, que segundo seu relato, são poucas as atividades que não exigem sua produção, veiculação ou recuperação nas esferas corporativa e acadêmica.

Esse cenário se reflete no campo da Educação que, ao longo do Século XX e XXI não mais se restringiu na perpetuação desengajada de informação, se preocupando com a resposta do aprendiz e com quais habilidades ele é capaz de desenvolver para se expressar e construir autonomamente seu entorno político.

As considerações acerca de uma construção social do conhecimento tiveram como protagonismo a Europa e os Estados Unidos. Segundo Burke (2003) esse protagonismo (ou monopólio) se espelhava na figura dos acadêmicos e intelectuais (aos quais ele se refere como “inteligência flutuante” inspirado pelo sociólogo húngaro Karl Manheim). Segundo o autor, isso se justifica pelo meio universitário se constituir como uma bolha, a qual permite a seus integrantes que olhem para a “sociedade” com distância suficiente para diagnosticar suas virtudes, suas características e seus vícios, evocando a sociologia do conhecimento “como uma análise social dos obstáculos no caminho de nossa descoberta da verdade” (Burke, 2003, p. 14)

Burke (2003) se aproxima do antropólogo Lévi Strauss e seus estudos sobre “totemismo” (e suas nuances entre concreto e abstrato em uma comunidade) para se referir à oposição entre “cru” e “cozido” (baseada em sua observação de ritos ameríndios) a fim de designar a informação como aquilo que é cru e o conhecimento como aquilo que é cozido, assumindo o processamento da informação como matéria prima do conhecimento.

Posteriormente, Burke (2012) assume que pelos desbalanços econômicos, políticos e sociais que o global é suscetível, o processo de tecnologização parece ter avançado sem maiores obstáculos e encontrado a penetrabilidade suficiente para sua subsistência (perspectiva concernente ao apontado por Castells). Em meio à emergência digital há a inundação da informação nas esferas da vida humana e vale resgatar a observação de Burke (2003) sobre o interesse do mundo moderno no “conhecimento adquirido” em conflito a um mundo contemporâneo interessado no “conhecimento construído” e em constante transformação.

Essa concepção dialoga com o fato do conhecimento não ser posse ou construído por um agente singular ou unitário, o que historicamente se sedimentou como o processo de autoria e patente. Sob essa perspectiva, é possível reconhecer sua dimensão colaborativa e transnacional onde os limites geográficos e individuais se dissolvem com as dimensões reais e virtuais da Internet.

Inspirada pelos estudos pertinentes a esse tema, em 2005 a *United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) se mobilizou para construir um material que esclarecesse os conceitos de “Sociedade da Informação” e do “Conhecimento”, por caracterizarem a configuração social na cultura do compartilhamento no novo milênio.

O conceito “Sociedade do Conhecimento” foi cunhado pelo acadêmico Peter Drucker em 1969. A ideia emergiu concomitantemente à noção de “Sociedades de

Aprendizagem” e “Aprendizagem Permanente”. Ainda, essa ideia é inseparável dos estudos da sociedade da informação, cujas premissas apareceram com o crescimento da cibernética.

Segundo a UNESCO, Sociedade do Conhecimento é aquela nutrida pela diversidade e empoderamento, abarcando dimensões sociais, políticas e culturais mais amplas, enquanto a ideia da Sociedade da Informação é baseada nas inovações tecnológicas. Contudo, é um contexto múltiplo com uma ampla gama de formatações pautado na convergência e multiplicidade do ser humano nas suas esferas da vida. A importância do pensamento educativo e crítico aparenta sublinhar os prospectos elaborados pela Internet, ao mesmo tempo em que valoriza meios de midiáticos e informacionais tradicionais e analógicos.

A promoção da multiplicidade e da diversidade cultural e linguística denota nutrir as sociedades do conhecimento emergentes. Isso preenche não só um imperativo ético abstrato, mas o crescimento da conscientização dos direitos humanos universais⁶.

“O desenvolvimento humano e a abordagem centrada no empoderamento, implícita no conceito de sociedades do conhecimento, devem assegurar que os direitos humanos sejam liberdades fundamentais e implementados mais completamente, enquanto trabalham com efetividade contra a pobreza e a favor do quadro de desenvolvimento político. A conexão entre o conhecimento e o desenvolvimento é fundamental nas sociedades do conhecimento – sendo o conhecimento uma ferramenta para a satisfação das necessidades econômicas e um componente de desenvolvimento. A dinâmica política, econômica e social no coração da emergência das sociedades do conhecimento oferece uma ilustração da indivisibilidade entre os esforços de luta contra a pobreza e promoção dos direitos políticos e civis” (UNESCO, 2005, p. 28 – Tradução Nossa)

Sociedades em rede e do conhecimento na era da informação promovem uma, presumível, conscientização dos problemas globais, sendo o conhecimento uma ferramenta potente no combate contra a pobreza, enquanto sua luta não for limitada à provisão de infraestruturas ou promoção de mecanismos institucionais em países menos desenvolvidos.

Hoje, a expressão “Sociedades do Conhecimento” se tornou um quadro para reflexão. Contudo, segundo a UNESCO (2005), é preocupante que as pesquisas (acadêmicas e tecnológicas) nas áreas de educação, ainda sejam dependentes de uma visão fragmentada sobre as interações existentes e de um forte determinismo tecnológico, a exemplo do fosso digital, um desafio que se estabelece em grande

⁶ A importância dos direitos humanos se traduz na ênfase particular dos artigos 1º, 26, 27 e 29 da DUDH, 1948.

parte dos países em todos os continentes (em maior ou menor amplitude).

A fissura de conhecimento é enraizada nas desigualdades globais e na distribuição do potencial cognitivo e a provisão de acesso não ultrapassa esse fosso, sendo necessário direcionar a atenção para a formação das habilidades cognitivas e dos quadros regulatórios equipados para produção de conteúdo. Parece importante adotar uma abordagem que supere as morfologias técnicas e se dedique à promoção de competências e habilidades que equipem o cidadão para que ele se construa um indivíduo autônomo e politicamente engajado.

Literacias de Mídia e Informação (Media and Information Literacy - MIL)

As Nações Unidas trazem desde sua fundação, em 1945, sua missão e propósito para com a humanidade sob a máxima “desde que a guerra se inicia nas mentes dos homens, são nas mentes dos homens que a defesa e o fundamento da paz devem ser construídos” (2013, p. 44 – Tradução Nossa). Por mais que conflitos armados estejam presentes ainda hoje, as literacias de mídia e informação são um conflito mais suave ou, como a própria organização coloca, “uma batalha da mente” (2013, p. 44 – Tradução Nossa). Se a compreensão, os mal-entendidos ou a falta de entendimento dos provedores de mídia e informação começam na mente do ser humano, é ela que precisa ser empoderada e as MIL podem ser um caminho para isso.

A palavra “*literate*” em sua covalência ao termo “alfabetização” ou “letramento” se refere à habilidade básica de escrever sobre uma superfície com uma caneta, pincel ou lápis para compreender a informação ali representada. Com o advento da prensa e a subsequente educação de massa e bem recentemente a Internet, o conceito “*literacy*” foi reelaborado e expandido, se distanciando de seus sentidos originais, se referindo a novas habilidades e competências. No Brasil, há uma tendência que opta em usar como tradução uma expressão mais literal como “literacia” a qual, baseada nesse contexto, denota o desenvolvimento dessas novas lógicas emergentes.

Agora, “*literacy*” inclui a compreensão crítica associada com características dos formatos particulares da mídia e da informação, bem como com o processo cognitivo, com o conhecimento e com atitudes e habilidades necessárias no Século XXI:

“É a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, e computar, usando materiais impressos e escritos associados em variados contextos. Envolve um aprendizado contínuo em possibilitar que indivíduos alcancem seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potenciais para participar de uma comunidade e da sociedade” (UNESCO, 2013, p.45 – Tradução Nossa)

O cenário da sociedade em rede reverbera esse panorama, tal como justifica Passarelli (2010), quando versa sobre o uso dessa expressão definindo-a como o conjunto de capacidades e habilidades sobre o uso da informação de maneira efetiva e criativa.

“Na passagem da cultura letrada à cultura das mídias e da convergência, marcada pela não linearidade e pela interatividade, o conceito de literacia se expande, abrangendo as competências do usuário para explorar esse potencial multimídia. Os letrados da sociedade em rede são aqueles capazes de ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio dessa linguagem multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface” (PASSARELLI, 2010, p. 73)

A reboque do afirmado por Passarelli (2010) é interessante pontuar que a opção pelo uso da tradução literal do termo “*literacy*” aparenta fazer sentido nas atuais configurações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais. Contudo, como apontado por Williams (2008), palavras têm seu significado contextualizado e ao usá-las, é prudente considerar os cenários que as acompanham e, por isso, se preza pela contextualização do uso da palavra literacia.

Algumas disparidades estão presentes na esfera do termo que são frutos, também, da emergência do contemporâneo conectado em países com diferentes realidades econômicas, políticas e culturais. A UNESCO reconhece que não sabe o impacto que as tecnologias emergentes e sua potencial convergência pode ter em cada indivíduo no futuro, bem como sobre a comunicação e a construção das sociedades do conhecimento.

Com isso, há um movimento global que defende mídias, informações e tecnologias digitais não como temas a serem trabalhados, mas como novas formas de raciocínio que privilegiam o aprendizado significativo e o entretenimento associado à potência política de cada indivíduo. Novos fenômenos exigem novas competências e habilidades e por isso é preciso encorajar os cidadãos a desenvolvê-las.

Ainda assim, existem abismos que não foram transpostos, tal como o “*gap*” econômico e digital entre os hemisférios norte e sul. Alcançou-se um ponto em que a educação, só ela, não é capaz de transpor esse espaço, pela profunda estratificação social, afetando pragmaticamente o funcionamento das redes, a começar por questões técnicas de provisão de acesso e *hardware* (pelo menos no Brasil). Atores em rede têm demonstrado potencial para reduzir essa fissura e transpô-la ao longo do tempo. A convergência das mídias (desenvolvida a partir da multimídia) torna híbridas as novas tecnologias, informações e comunicações, embarcando-as na interatividade.

As literacias digitais, de mídia e da informação respondem aos desafios trazidos por esse fenômeno que requer criatividade. Esse processo proporciona experiências

em relação à democracia e ao ativismo social, uma vez que “as Literacias de Mídia e Informação vieram à tona como um elemento fundamental nos esforços para construir uma sociedade bem formada e sustentável em mídia e em informação” (CARLSSON, TAYIE, JACQUINOT-DELAUNAY *et al.* 2008, p. 24 – Tradução Nossa).

A UNESCO uniu ambas as Literacias de Mídia e de Informação em um só conceito, por encará-las como um direito humano à liberdade de expressão. Em sua construção que, de acordo com Bonami (2016) data desde da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, as MIL reconhecem o papel primordial da informação e dos meios de comunicação, encontrando-se como um conceito complexo no centro da liberdade informacional (o direito ao acesso). Elas abarcam conhecimento, habilidades e atitudes que possibilitam os cidadãos a:

- Compreender o papel e as funções da mídia e outros provedores de informação em sociedades democráticas;
- Compreender as condições em que essas funções podem ser cumpridas;
- Reconhecer e articular a necessidade da informação;
- Localizar e acessar informações relevantes;
- Avaliar criticamente a informação e o conteúdo de mídia e outros provedores de informação, incluindo aqueles da Internet em termos de autoridade, credibilidade e propósito corrente;
- Extrair e organizar conteúdos informacionais e midiáticos;
- Sintetizar ou operar sobre as ideias abstraídas do conteúdo;
- Comunicar com ética e responsabilidade a compreensão do conhecimento criado para a audiência ou leitores em forma ou meio apropriada;
- Ser capaz de aplicar as habilidades em TICs no processo da informação e produzir um conteúdo gerado por usuários; e
- Engajar com a mídia e outros provedores de informação, incluindo aqueles na Internet em prol da auto expressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática. (UNESCO, 2013, p. 14 – Tradução Nossa)

Sua construção semântica é aderente a outras habilidades que, segundo a UNESCO, são proeminentes na formação de um cidadão crítico e autônomo no Século XXI. Na Figura 1, é possível observar sua ecologia a partir das capacidades potencialmente desenvolvidas.



Figura 1: Ecologia das MIL: noções. (UNESCO, 2013, p. 54 – Tradução Nossa)

Em sua dimensão conceitual, as MIL são formuladas sobre a cultura da convergência e se integra como um engajamento cívico. Seus benefícios podem ser sumarizados: na participação mais ativa e democrática, na conscientização das responsabilidades éticas para a cidadania global e na prática do diálogo intercultural. Na Figura 2, podem ser identificados os temas que compõem a esfera conceitual da expressão.

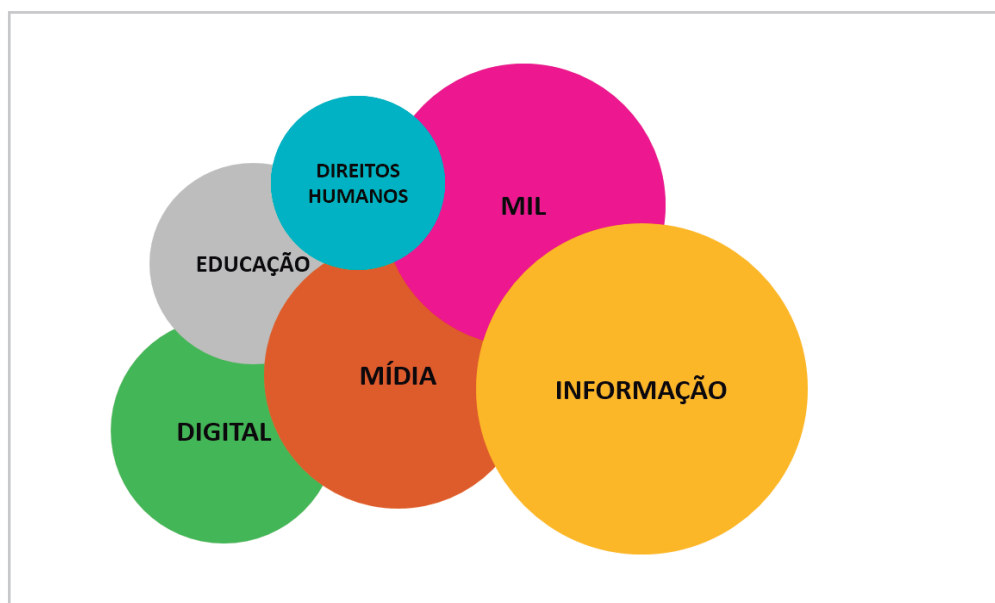


Figura 2: Cores correspondentes aos temas com círculos proporcionais ao volume de materiais encontrados por cada tópico. (FONTE: Bonami, 2016)

Recentemente, a UNESCO pontuou uma necessidade de mudança na educação, colocando as MIL como um dispositivo dessa transformação em prol da construção da ponte entre o aprendizado que ocorre na sala de aula e o que ocorre no espaço digital. Esse conjunto de habilidades e competências também equipa professores a fim de que estejam aptos a motivar seus aprendizes.

A hipótese da UNESCO é que uma sociedade desenvolvida em MIL é capaz de promover o desenvolvimento transmídia livre, independente e pluralista em sistemas informacionais abertos. É de presumível importância a pontuação das políticas em MIL pelo fato das competências em mídia e informação possibilitarem que seus cidadãos saibam seus direitos midiáticos e informacionais e suas responsabilidades equitativas para demandar o direito de acesso livre.

Naturalmente, o processo de incorporação efetiva desse quadro de iniciativas tem sua perspectiva política, sendo relevante a coordenação de distintas áreas relacionadas com a educação e regulação midiática e informacional, incluindo: infraestrutura, sistemas regulatórios e privacidade. Na Figura 3 é possível vislumbrar o modelo de plano de ação utilizado pelas Nações Unidas partindo da visão (como um espaço subjetivo) desenvolvendo-se até a aplicação (como uma iniciativa pragmática e contextualizada com as redes locais).

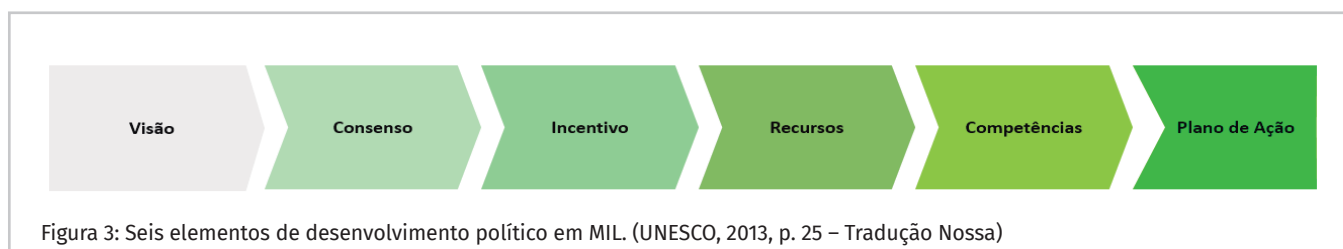


Figura 3: Seis elementos de desenvolvimento político em MIL. (UNESCO, 2013, p. 25 – Tradução Nossa)

As MIL são promotoras do diálogo intercultural. Ele acontece pela interlocução entre diferentes grupos culturais, partindo do princípio que seus interlocutores escutem as perspectivas dos diversos pontos de vista. O diálogo intercultural é uma tentativa que proporciona o pluralismo da mídia e o livre fluxo informacional. Associado às MIL, conduzem os cidadãos ao desenvolvimento de habilidades para se engajarem nesse contexto e se expressarem com autonomia e poder.

“As literacias de mídia e informação nesse contexto são, portanto, um fator de ludicidade, liberação e empoderamento das faculdades humanas oferecendo uma oportunidade para adquirir novas habilidades, maior nível de consciência e autonomia pessoal e cívica” (UNESCO, 2008, p. 6 – Tradução Nossa)

A tentativa de postulá-las é uma iniciativa na direção de uma educação que seja complacente com as habilidades do Século XXI e com a Sociedade do Conhecimento. Cidadãos (crianças, jovens ou adultos) são potenciais actantes nos veios digitais e o entretenimento aparenta se concretizar como práticas de lazer, mas também de aprendizagem e de formação política e cidadã. A consideração de habilidades, de

diferentes tipos de aprendizagem e de valores pessoais e sociais, faz com que as MIL na era digital se tornem práticas de engajamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Literacias de Mídia e Informação são uma abordagem recentemente desenvolvida (desde 2008) que leva em consideração as novas culturas que emergem da sociedade da informação e do conhecimento. Apesar da polifonia terminológica, é notável que pesquisadores dos estudos da ecologia da mídia ao redor do mundo estão contribuindo para o desenvolvimento dessas novas práticas de construção cidadã. Sua associação ao campo de Educação e Direitos Humanos se assume por essas competências serem prerrogativas de um espaço que aparenta exigir esse tipo de comportamento, o que leva essa morfologia até as salas de aula de ensinamentos formal, informal e não-formal.

No Brasil, essa proposta tem sido estudada desde 2013, quando a UNESCO em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) veicularam o “Currículo para Formação de Professores em AMI” (2013)⁷. As pautas de discussão sobre esse assunto se difundiram a tal ponto que em 2016, a UNESCO promoveu seu encontro anual do “Programa de Alianças Global em Literacias de Mídia e Informação” (GAPMIL - 2016) na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Portanto, a superfície desse tema tem crescido e já há alguns trabalhos brasileiros que promoveram a ampliação dessa área do saber.

Naturalmente, os desafios são superados, renovados e carregam amplitudes e particularidades de acordo com as nações contempladas, até pelo fato de que o “conceito de MIL carece por um olhar latino-americano em sua formulação” (BONAMI, 2016, p. 175). A pontuação acerca dessa deficiência é mais um fator a ser considerado na tentativa de traçar um caminho para a emancipação da pesquisa brasileira pertinente às MIL.

Sumarizando, esse trabalho trouxe um panorama geral sobre uma morfologia da comunicação e educação associada aos prospectos libertários da expressão humana, à criatividade e ao posicionamento cívico, perspectiva aparentemente relevante levando em consideração os novos modos de acessar e de praticar a sociabilidade. Sua senda construída pela Teoria Ator-Rede, pela Sociedade do Conhecimento e pelas Literacias de Mídia e Informação foi uma tentativa de conformar um campo onde a sociabilidade associada ao processo de ensino pode ser estudada, já que essa pauta tem sido discutida no contexto do campo epistemológico da Comunicação na América Latina.

⁷ Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): currículo para formação de professores. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>

REFERÊNCIAS

- BONAMI, Beatrice. **A Transdisciplinabilidade das Literacias Emergentes no Contemporâneo Conectado**: um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL). Dissertação de Mestrado apresentada à ECA/USP, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-09032017-143021/>
- BURKE, Peter. *Uma Construção Social do Conhecimento . I: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BURKE, Peter. *Uma Construção Social do Conhecimento . II: da Enciclopédia à Wikipédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CARLSSON, Ulla. TAYIE, Sammy. JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. TORNERO, PÉREZ, José Manuel. **Empowerment through Media Education: an intercultural dialogue**. Nordicom: Göteborg, Sweden, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2008.
- DI FELICE, Massimo. Ser Redes: o formismo digital dos movimentos net-ativistas. In.: **Revista Matrizes**, Ano 7, n. 2, 2013.
- LATOUR, Bruno. **A Esperança de Pandora**: ensaio sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.
- LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à Teoria do Ator Rede. Salvador – Bauru: EDUFBA – UFSC, 2012.
- LATOUR, Bruno. *When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences*. In.: **British Journal of Sociology**. Vol. No. 51 Issue No. 1 (January/ March 2000) pp. 107–123 ISSN 0007 1315 © London School of Economics 2000
- LEMOS, André. **A Comunicação das Coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Anna Blume, 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PASSARELLI, Brasilina e AZEVEDO, José (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- UNESCO. **Media and Information Literacy: policy and strategy guideline**. Paris, França: UNESCO, 2013, 192 pp. Acessado em: 10/07/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>
- UNESCO. **Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy**. Paris, França: UNESCO, 2008, 31 pp. Acessado em: 14/07/2016. Disponível em: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html
- UNESCO. World Report: **Towards Knowledge Societies**. Paris, França: UNESCO. 2005, 220 pp. Acessado em: 12/07/2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras – Chave**. São Paulo: Editora BoiTempo, 2008.

CAPÍTULO 13

ALÔ AXÉ! SABERES DO CANDOMBLÉ NAS ONDAS DO RÁDIO: O LUGAR DA EDUCOMUNICAÇÃO POSSÍVEL

Elis Rejane Santana da Silva

**Eliã Siméia Martins
dos Santos Amorim**

Aurilene Rodrigues Lima

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

RESUMO: Este texto tem como finalidade discutir a interface Comunicação, Educação e Saberes Socioculturais mediante a análise empírica da participação de babalorixá do Candomblé em programa de Rádio, observando de que forma este dispositivo de comunicação pode ser identificado como uma prática educ comunicativa, ou que seja, ao menos uma possibilidade de desdobramento para

este fim, ressaltando as singularidades do cotidiano do povo de santo e sua cosmologia, transcrevendo uma trajetória etnográfica, cujo intuito é o reconhecimento e a valorização desses saberes ancestrais os avocando para uma discussão mais aprofundada no campo da comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação; educação; candomblé.

ABSTRACT This text aims to discuss the interface communication, education and socio-cultural Knowledge through empirical analysis of participation of babalorixá of Candomblé in radio show, watching how this communication device can be identified as a educ comunicativa practice, or is at least a possibility of unfolding to this end, emphasizing the singularities of the everyday life of the people of santo and your cosmology, transcribing a ethnographic path, whose aim is the recognition and appreciation of these ancestral knowledge the avocando for further discussion in the field of communication.

KEYWORDS: communication; education; Candomblé

1 – DANDO INÍCIO A NOSSA PROGRAMAÇÃO - INTRODUÇÃO

Preliminarmente motivadas por uma curiosidade [afetividade] quanto ao conhecimento dos estudos do Candomblé, igualmente, por concebê-lo vítima de preconceito e discriminado por uma sociedade de maioria cristã, o desejo de aprofundar lastro teórico na temática, através das imagens sógnicas e simbólicas, das quais originam sua representação, considerado sagrado pelo povo de santo que o cultua, sobremaneira pela imersão nestes espaços sagrados em face de momento empírico, nos conduziu a outros olhares frente ao mesmo objeto, que na trajetória etnográfica vai se desnudando e desta maneira nos provoca a observar outros corpus, até então encobertos e dar a eles outros liames e tessituras.

Conjuntamente, mergulhos teóricos oportunizados pelo Doutorado da PPGECOMECA/USP, no transcorrer da escritura da tese, cujo título por hora é: Os Segredos de Ifá.com: Os Búzios como Teckné do Sagrado no Candomblé, através das Mediações Culturais, Mdiatização e Consumo Mítico/Místico em Terreiro e em Sites, e, em face da etapa empírica de coleta de dados em terreiro de Candomblé, nos levou [em parte], a compreender a importância do papel da comunicação (especificamente em rádio) na pulverização dos saberes socioculturais, até então muitas vezes, cultuados apenas em local sagrado e específico ao rito. A partir da tese, como já mencionado, o trabalho se desenrola, transcrevendo aspectos não planejados, contudo, satisfazendo aos anseios de um estudo que se construiu sobre pilares absolutamente sustentados na teoria da comunicação e de forma enfática, como propagador que repercutirá os saberes religiosos de povo de santo, estimulando o sujeito ouvinte – enquanto ouvinte do programa de rádio, inserindo aqui um dado novo: além de incorporar o discurso religioso para além dos ouvintes que não fazem parte do mesmo culto – a se inserir em espaços estruturados transversalmente cedendo lugar onde passa a operar, a partir disso, o sujeito [de crença] que se lança no escuro da fé – aqui ancestral muitas vezes distante do seu fazer religioso [em tese] – possibilitando voos [superficiais?] no céusespaço¹ proporcionados pelas plataformas radiofônicas que de certo modo, [intencional ou não] efetivamente realizam o *religare* entre si e os mundos espirituais, em busca de respostas às suas inquietações (BARBERO, 2002).

Insurge então, desde um dado instante de audição, seja sub-reptícia, ou fidedigna, o brotar de um [novo] movimento em direção aos saberes religiosos de raiz afrobrasileira, que poderá de certo modo, se efetivar em uma ritualidade cultural, e nesse sentido, “a ritualidade se categoriza, portanto, como forma com que se concretiza a comunicação (ou o intercâmbio)” asseverado pelas regularidades

1 LEVY, (2015, p.85)

e pelos ritmos na reconstrução infundável dos nexos simbólicos (ibid, p.288) assegurado e repetidamente, pela comunicação.

O corpus da comunicação e da cosmologia afro-brasileira está muito próximo um do outro, para não dizer que se transpassam. Sobremaneira atende aos apelos dos tempos atuais que requerem o empoderamento dos aspectos identitários, nesse mundo múltiplo, construindo uma liberdade que oscila entre “pertença e desenraizamento” às culturas étnicas, raciais e religiosas, que fazem parte dos discursos contemporâneos² e paradoxalmente ainda encontra-se em seu sono filosófico, enquanto no céuspaço seu conteúdo simbólico encontra-se vivo, porém desadormecido. Viver este mundo múltiplo é uma aventura revolucionária, ao experimentar a liberdade de escolhas da natureza dos ritos, uma vez que o foi teológico [e ainda o é], torna-se tecnológico (LEVY, 2015, p.85).

A análise de Discurso Crítica – ADC (Bakhtin e Volochinov, 2014) foi utilizada como roteiro metodológico para se compreender e discutir as narrativas, bem como o conteúdo mítico, veiculadas no Programa de Rádio: Candomblé é uma Força chamada Axé, todos os domingos ao meio dia, com transmissão da Rádio Princesa FM, na frequência 105, 009, da cidade de Senhor do Bonfim/BA.

O estatuto teórico que ora se constrói, está seguramente amparado pelas categorias analíticas que se estabelecem a partir de Martín-Barbero (1997); Citelli, (2015) e Soares (2012/2013), friccionadas pelos Saberes Socioculturais de Povo de Santo, ampliadas pelas ondas de Rádio.

O que propomos neste trabalho é analisar o conteúdo mítico//religioso expressado pelo Babalorixá Cleiton de Logun Edé³, em seu fazer tecnocultural e os desdobramentos que poderão daí decorrer no sentido de antever práticas educacionais se embrionando [uma aposta].

2 - ENTRANDO EM SINTONIA: COMUNICAÇÃO, TECNOCULTURA EDUCOMUNICAÇÃO E SABERES SOCIOCULTURAIS

O título deste trabalho, talvez não abarque toda a profusão de conteúdos analíticos ali contidos no dito e nos interditos, que vetorizam a discussão para muitos lugares dos perfilamentos, sociológicos, filosóficos, linguísticos, culturais e educativos. Ao mesmo tempo e, contrariando o que acabamos de afirmar, aponta ao exercício de uma comunicação que acomoda muitas ciências, o que é salutar para

² ibid (VATTIMO, 1989, p.07)

³ Logun Edé é o orixá que exprime riqueza e fartura, muitas vezes por ser filho de Oxum, deusa do ouro e da fertilidade e Oxóssi, deus da guerra e da água. É, sem sombra de dúvida, um dos mais bonitos orixás do Candomblé, já que a beleza é uma das principais características dos seus pais (ONIDAJÓ, 2007)

o campo. Entretanto, nos delimitaremos a discorrer pelos caminhos [imprecisos, duais, de entre-lugares] da Comunicação pela Educação, ou talvez da Educação pela Comunicação, embora não vemos muita distinção, quanto mais não seja, neste trabalho.

Como nos aponta Martín-Barbero (1997, p.10)⁴, a descoberta de um lugar (...) que la desubica, o la paradoja de que sea una antropóloga – ao referir-se à Margareth Mead – dedicada de ofício a indagar el pasado, la que nos descubra el nuevo rostro del futuro. Nessas paisagens intersticiais que marcam o atual momento, com efeito, a fricção entre o novo e o velho, cuja hiância entre ambos, a nosso ver, possa dar conta de fazer desabrochar outro rosto, como nos sugeriu Martín-Barbero, outro lugar, ao qual sugerimos, entre a fricção de Comunicação e Educação, que se plasme em uma prática educomunicativa [dedução nossa].

Dessas fissuras delineiam outras questões que põe em xeque a tomada de decisão,

O que escolher, então? O peso ou a leveza? Foi a pergunta que Parmênides fez a si mesmo no século VI antes de Cristo. Segundo ele, o universo está dividido em pares de contrários: a luz/a escuridão; o grosso/o fino; o quente/o frio; o ser/o não/ser. Ele considerava que um dos polos da contradição é positivo (o claro, o quente, o fino, o ser), o outro, negativo. Essa divisão em polos positivo e negativo pode nos parecer de uma facilidade pueril. Exceto em um dos casos: o que é positivo, o peso ou a leveza.⁵

Estamos certas em afirmar que não há escolhas, no caso de adotar ou não adotar as tecnologias de informação. A realidade tecnológica está posta e a ela a inevitabilidade de uma imersão, contudo crítica, lúcida, contestadora. Buscamos o princípio de uma isomorfia Comunicação e Educação, ou ao menos uma representação, uma correspondência, ou uma figuração.

E, ao nos direcionar à envergadura antropológica, inauguramos uma força aglutinadora que sedimenta o desenvolvimento de um pensar sobre o novo [tecnologias da informação- rádio] e o velho [saberes socioculturais milenares religiosos], sem dar graus de valores distintos a um e a outro.

Diante destes sistemas aparentemente axiomáticos, nos permitindo ainda sermos guiadas por Martín-Barbero (1997, p. 12),

Cuarto, impidiéndose interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación a partir de una concepción

4 Publicado em Rev. Nómadas, Nº 5, Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central, 1997. [http://comeduc.blogspot.com/Publicado en Rev. Nómadas, Nº 5, Santafé de Bogotá \(Colombia\), Univ. Central, 1997. http://comeduc.blogspot.com/](http://comeduc.blogspot.com/Publicado%20en%20Rev.%20N%C3%B3madas,%20N%C3%BA5,%20Santaf%C3%A9%20de%20Bogot%C3%A1%20(Colombia),%20Univ.%20Central,%201997.%20http://comeduc.blogspot.com/).

5 KUNDERA, Milan. A insustentável leveza do ser. Tradução de Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985, p.11.

premoderna de la tecnología, que no puede mirarla sino como algo exterior a la cultura, “deshumanizante” y perversa en cuanto desequilibrada de los contextos de vida y aprendizajes heredados. Concepción y actitud que lo que paradójicamente produce en los jóvenes una brecha cada día más profunda entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus maestros, lo que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas.

O ponto de partida dado por Martín-Barbero, nos parece suficiente para conduzir nossos pressupostos teóricos que indicam a Educomunicação como caminho favorável para transcender a aludida cisão entre os modelos culturais inerentes aos fazeres ontológicos e gnosiológicos dos jovens em tempos de modernidade, no sentido que não se percam de si mesmos e nem dos atuais cenários. Ademais, que ainda a despeito do acesso, possam construir novas e efetivas maneiras de inserção social. Eis aqui o ponto nevrálgico dessa discussão, as razões pelas quais nos fizemos refletir acerca da presença dos saberes socioculturais transmitido pelas ondas do rádio. E ainda mais, como as ondas do rádio podem reafirmar a cultura para os mais jovens, ou ainda, pelos mais jovens?

A Educomunicação, termo compreendido à luz de Citelli, (2015, p.64), como sendo um neologismo que evoca uma “área de pesquisa, estudos e práticas implicadas na interface comunicação e educação”, onde subjaz em seus contextos socioculturais, a convergência de ao menos quatro grandes variáveis, a saber: 1- O domínio dos meios de comunicação; 2- As “reconfigurações sociotécnicas e tecnológicas” (ibid, p.62); 3- A pré-disposição técnica suscitadas a partir da operacionalização dos dispositivos comunicacionais e por fim; 4- As novas formas de ser [identidades], de estar [temporalmente] dos sujeitos sociais perante as tecnologias e os processos educativos dali imanentes.

Dessarte, com ênfase na vertente sociotécnica, por razões de aderência ao tema já mencionado, para esta categoria de análise, permite-se uma maior interdependência dos sujeitos, aumentando de forma geométrica as potencialidades necessárias às suas práticas cotidianas, que incidem diretamente na luta para uma maior democratização de acesso, bem como nos processos de distribuição, veiculação e dos modos de recepção da comunicação e na emergência de outros sentidos da vida, política, permeados pelas mediações culturais.

Acompanhando o pensamento e as discussões oriundas dos trabalhos de Soares (2012/2013, p.186)⁶, a Educomunicação é um campo de atuação e de intervenção social em espaços educativos, tendo como princípio criar e nutrir “ecossistemas comunicativos” – que se instalam no entorno educacional “difuso e descentrado

6 SOARES, Ismar Oliveira. Educomunicação: As múltiplas Tradições de um Campo Emergente de Intervenção Social na Europa, Estados Unidos e América Latina. Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil - Memória - Volume 4, 2012/2013, p.186.

em que estamos imersos” – abertos, democráticos, adequados ao pleno exercício da cidadania.

Se abertos e democráticos, podemos aferir que os dispositivos de comunicação a exemplo do rádio, em um programa produzido e conduzido por um babalorixá, podem de forma tangencial, ser mola propulsora que produzirá a ampliação de saberes sagrados, antes debatidos de forma micro, à espaços macro que inclui os sujeitos pertencentes ao rito – neste sentido de igual identidade religiosa, que certamente terão estas identidades reafirmadas – aos não pertencentes ao rito, que poderão a partir desta abertura, conhecer a cultura afro de forma aprofundada e, quem sabe, reduzir os preconceitos existentes ao candomblé, aqui apresentado.

Tomando estes pressupostos como aporte, e em decorrência da provocação a qual se origina esta discussão: Alô Axé! Saberes do Candomblé nas Ondas do Rádio: O Lugar da Educomunicação Possível considerará de forma inteligível, vértices desta trilogia: Comunicação, Educação, desembocando em cenários pertencentes ao cotidiano e a cosmologia de terreiros de candomblé, que ancestralmente mantém seu formato circunscrito ao *lôcus* de terreiro, em seu deslocamento temporal através da rádio, na apreciação da cultura nela vinculada e os saberes ali expressos.

3- NA PROGRAMAÇÃO DO SEU RÁDIO: A EMPIRIA REVELADA

Aqui começa a operação antropológica, em que a comunicação toma corpo e adquire estatuto científico, aja vista, a forma em que a cultura exclusivista, majoritariamente cristã e burguesa, vem cedendo aos apelos da sociedade atual, onde o lugar dos saberes afro-brasileiros só se fará operante, se tangenciados, uma vez que por muitos séculos encontravam-se fora da reta. Este tangenciamento se deve à relação de opressão, lutas, resistências a cotidianidade de filhos e filhas de santo, nos quais antepassados pioneiramente atravessaram, no sentido da valorização e da transformação social. A comunicação pode também a seu turno, em tempos digitais [co-oeperar] como força difusora destes saberes.

No solapamento dessa interface, passaremos a analisar as narrativas do babalorixá, como já foi referido, à luz da sociosemiótica, como pilar metodológico, reverberando a discussão pela sociotécnica e pela educomunicação como astrolábio que nos dará o norte a seguir.

O momento empírico se deu dia 09/07/2017 e se desenrolou até o dia 12/07/2017. Inicialmente na participação como ouvintes que interagiram durante o Programa: Candomblé é uma Força chamada Axé, ao meio dia – com transmissão da Rádio Princesa FM, na frequência 105, 009, da cidade de Senhor do Bonfim/BA, produzido, conduzido e apresentado pelo babalorixá Cleiton de Logun Edé – posteriormente em entrevista aberta com o babalorixá, de acordo com a figura 1.

Figural-Pai Cleiton de Logun Edé



Fonte: Princesa FM (09/07/2017)

Figura 2-Pai Cleiton de Logun Edé e radialista



Fonte: Princesa FM (09/07/2017)

Figura3-Pai Cleiton de Logun Edé e radialistas



Fonte: Princesa FM (09/07/2017)

O Programa tem a duração de 1h e nesta, são abordados conteúdos de matérias que vão desde aos arquétipos dos Orixás, informações sobre a cosmologia do candomblé, orações, rezas e a todo tempo, o babalorixá faz reverberar em seu discurso a importância dos ensinamentos ali apresentados, como também um interdiscurso que remete a outros saberes e sobremaneira vem carregado de um conteúdo de luta em defesa da religiosidade e da cultuação e do respeito quanto aos que professam a cultuação.

As figura 2 e 3 retratam o babalorixá, radialista e operador de som, em momento da apresentação do programa.

Diante das narrativas apresentadas, trataremos as que convergiram com as premissas que são objeto do presente texto, passaremos então a analisá-las. As referidas narrativas foram autorizadas e serão descritas *ipsis litteris*.

Com certeza nós buscamos estudos e “busca” dentro da jornada de vida, dentro do terreiro de candomblé, a gente busca conhecimento oral, do dia a dia, eu digo sempre além do candomblé ter com toda a certeza, livros, que as pessoas vivem dizendo por aí que o candomblé não tem livros para informar os seus filhos e adeptos, tem sim, sem sombra de dúvida, mas o candomblé a gente a aprende muito mais sim no dia a dia, dentro do candomblé, portanto com toda certeza, além dessas informações de livros, de pessoas que eu convivi, durante esse tempo “todinho”, pessoas de grande, de profundo conhecimento que eu convivi com africanos e foi de onde saiu o Candomblé, mas eu preciso sim da ajuda dos filhos de santo, para conduzir um programa de rádio da forma que eu conduzo e com toda certeza com muito sucesso como está na cidade de Senhor do Bonfim, com toda certeza é isso que cada dia vai evoluindo, eu sempre falo para as pessoas que a participação dos candomblecistas é importantíssimo na vida da gente para que a gente possa fortalecer esta união chamada candomblé.

Diante do exposto, podemos observar algumas categorias de análise, nos amparando à Citelli (2015) quando diz, que é no interior dessas relações multimediasdas , que vão se revelando proximidades educacionais e estas vão ganhando sentido, não somente em espaços de educação formal, assim como se traduz a própria proposta de Eucomunicação, que se origina em espaços não organizados (ONG) da sociedade civil.

Outras categorias podem ser extraídas dos fragmentos do período acima transcrito, a saber:

a- “(...) Com certeza nós buscamos estudos e busca dentro da jornada de vida, dentro do terreiro de candomblé, a gente busca conhecimento oral, do dia a dia (...)”.

Outra, b- “(...) mas eu preciso sim da ajuda dos filhos de santo, para conduzir um programa de rádio da forma que eu conduzo e com toda certeza co muito sucesso como está na cidade de Senhor do Bonfim, com toda certeza é isso que cada dia vai evoluindo (...)”.

No caso da primeira fala, podemos compreender que os saberes socioculturais do povo de santo que ora eram cultuados em lugar sagrado, terreiro de candomblé, assume pelas ondas do rádio, os “entre-lugares” de “enquadramentos duplos”, como nos preconizou Babha (1998, p. 297-298), seja na originalidade histórica acentuada por uma obscuridade cognitiva do sujeito descentrado, fragmentado, atemporal, seja da emergência provisória do presente atualizado e dinâmico, o logus do que Lévy chama de *céusespaço*.

O tempo reconfigurado, atualizado, dito pelas palavras do babalorixá, “o conhecimento do dia a dia”, ali vivido nos espaços sociotécnicos. É importante acrescentar que em um programa cuja autoria e produção são protagonizados pelo babalorixá e os filhos de santo, encontramos aí em pleno vigor, o desenvolvimento de ecossistemas educativos operando.

Destacamos outra narrativa de destaque para a formulação que pretendemos elucidar,

É um dos meus sonhos, com toda certeza, é ter uma equipe, que com toda certeza, faça cada dia essas crianças “evoluir” na religião candomblé, esse é um dos meus sonhos, e com toda certeza breve estarei realizando este sonho, das crianças, formar uma equipe de crianças, “do qual” passar os louvores dos orixás e esclarecer para essas crianças que o culto ao orixá não é culto de satanáas, do jeito que umas pessoas “absurda” e sem cultura fala, e formar essas crianças dentro de nossa religião, e com toda certeza transparecer essas pessoas que o culto ao orixá é um culto a Deus também, um culto aos deuses, nem só aos deuses africanos, como os deuses do mundo, esse é o meu sonho, esse é o meu objetivo, com fé em Olorum mare, o Deus, com fé nos orixás e no sagrado, eu vou realizar sim esse sonho de formar crianças dentro do candomblé e passar a importância que tem o culto ao orixá, à essas crianças e todas as que “vim” ao nosso encontro, a verdade e a realidade da vida.

A partir da narrativa apresentada, salientamos duas preciosíssimas categorias analíticas, que sustentam nossas premissas de interface comunicação/educação. A primeira, indica que, portanto, supostamente podem ocorrer nesses espaços os

ecossistemas educativos, ou seja, os terreiros assim como diversos espaços religiosos também podem ser concebidos como redes comunicativas instrutivas (SOARES, 2012-2013). Conquanto por mais que saibamos da substancialidade, impulsionada pela Lei 10.639, que, instituiu a partir de 2003, a obrigatoriedade da presença do ensino da cultura africana e afrobrasileira nas escolas, em todas e quaisquer instituições de ensino, como assegurou de igual modo, a permanência da comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar nacional, tal iniciativa, embora se configure como conquistas e avanços, ainda encontra obstáculos, mesmo após dez anos de promulgada, encontrando deste modo resistência à sua implementação. Os ensinamentos realizados via programa de rádio podem incentivar o conhecimento sobre a religião afro-brasileira, como podem servir de inspiração para atividades de natureza radiofônica nas escolas, desenvolvendo a partir disto mesmo, uma educomunicação possível.

Dado o discurso que circula cotidianamente nos espaços escolares, diante dos dispositivos da comunicação, sejam eles, jornais, revistas, rádio, televisão, computadores, celulares, *tablets*. Tais processos de midiatização reverberam crianças e jovens dentro e fora dos ambientes escolares, contribuindo [muitas vezes], “a compor modos de vida, manifestações afetivas, formas de cultura, expectativas sociais, etc.” (CITELLI, 2015 p.65).

Por conseguinte, e ainda nos apropriando das teorizações de Martín-Barbero,

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto (p.64).

É deste encantamento que nos deixamos conduzir, certas que a mera apropriação do material maquínico, não nos apontará para a plena execução nos domínios da educomunicação. Ocorre, que somos daquele tipo de sujeito que precisa ir até lá e provar se é possível. Desta forma, como devolução à comunidade, nos comprometemos em realizar oficinas orientadas por nós e produzidas por nossos alunos do curso de Pedagogia e de Comunicação, cujo tema será: Rádio, o que é? Para quem? Como se faz? Com o intuito de realizar um sonho, de fazer as crianças de terreiro, não se tornarem meros ouvintes e sim ouvintes críticos e conhecedores e quiçá produtores e executores de um programa de rádio. O sonho da Educomunicação possível!

4 - ESTAMOS FICANDO POR AQUI: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçar estas retas foi como construir um prisma de múltiplas faces que em algum momento parecem escapar de nossas mãos e por sua conta e risco, derivarem--se em outras possibilidades de formatos. Escolher um único ponto que nos permitiu manter a trama de relações desse prisma, sem perder ao mesmo tempo a dimensão da totalidade e os tortuosos meandros que encontramos em cada ponto do traçado, foi realmente um risco.

O intuito que foi asseverado por nós, qual seja, discutir os meandros de uma provável interface Comunicação/Educação, tomando como mediação cultural o rádio enquanto dispositivo comunicativo difusor dos saberes socioculturais de povo de santo, notadamente, do candomblé, foi articulado mediante a introdução deste dispositivo enquanto produtor de uma educomunicação possível.

Pressupomos que o programa de rádio: Candomblé é uma força chamada axé, deve incorporar princípios de uma proposta educacional, além da inclusão de outras variantes, outras reflexões, outras configurações. Entretanto, há nesta mesma proposição, germinando processos educacionais, na composição do que se denomina “descentramentos tecnocomunicativos”⁷, que invariavelmente devem ser perpassados pela junção de mediações sociotécnicas ou tecnoculturais, que exprimem efetivamente laços com a sociedade, com a cultura, com a tecnologia, cuja finalidade é dar ao sujeito a condição de transcender a trama de significações de ser e estar no mundo.

7 11 Citelli (2015, p.75).

5- REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Ed. UFMG: Belo Horizonte, p.211 2005

BAKHTIN, VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBERO, Jesús-Martin. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 255, 2003.

CITELLI, A. Tecnocultura e educomunicação. Rizoma, Santa Ceuz do Sul, v.3., p.63- 65.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Tradução de Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, p.11,1985.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 3ª. Edição. São Paulo: Edições Loyola, p. 144, 2000.

ONIDAJÓ, O. **A Leitura da Sorte na Umbanda e no Candomblé**. Ed: Pallas. Rio de Janeiro, 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil - Memória - Volume 4**, p.183-186,2012/2013.

VATTIMO, Gianni. **A Sociedade Transparente**. Tradução de Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

CAPÍTULO 14

BELEZA, SAÚDE E O MEDO DE ENVELHECER: REPRESENTAÇÕES FEMININAS DOS ANOS 1960

Ivania Skura

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba – PR

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão – PR

Frank Antonio Mezzomo

Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão – PR

RESUMO: O capítulo explora, a partir de publicações da coluna feminina de um jornal regional impresso do início dos anos 1960, reportagens que abordam o tema da beleza como sinônimo de saúde e de juventude. Por um viés qualitativo, o estudo tem enfoque teórico nos estudos de gênero e faz uso do procedimento metodológico da análise de conteúdo. As matérias jornalísticas que aconselham as moças da época a se embelezar deixam claro que à pele lisa e jovem, supostamente saudável, cabiam elogios; enquanto à pele enrugada cabiam interjeições contrárias e se negava uma estética, já que nos critérios de beleza apresentados não havia lugar para o envelhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: beleza; envelhecimento; feminino; gênero.

ABSTRACT: This chapter explores, from publications in the feminine column of a regional newspaper printed in the early 1960s, articles that address the theme of beauty as a synonym of health and youth. By a qualitative bias, the study has a theoretical focus in the gender studies and makes use of the methodological procedure of content analysis. The journalistic material that advises the women of the time makes it clear that the smooth and young, supposedly healthy skin, had praise; while the wrinkled skin allowed opposing interjections and an aesthetic was denied, since in the beauty criteria presented there was no room for aging.

KEYWORDS: aging; beauty; female; genre.

1. INTRODUÇÃO

Este texto intenciona explicitar como reportagens sobre beleza da década de 1960 que se dirigiram às leitoras mulheres revelam um apelo imperativo da beleza como resultado de uma relação direta com a saúde e a juventude. São tecidas críticas, também, às matérias cujos conteúdos (re)produziram avaliações pejorativas da velhice, considerada naquele espaço como característica indesejável e incompatível com a beleza. Trata-se de uma versão do trabalho apresentado no GP Comunicação e Culturas Urbanas do XVII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

As reportagens sobre beleza aqui tematizadas são oriundas do jornal Folha do Norte do Paraná (FNP), entendido, neste trabalho, como fonte e objeto de análise. O periódico regional circulou em mais de 90 cidades do norte do Estado do Paraná entre os anos de 1962 e 1979, com tiragem diária média de 7.000 exemplares. Era uma mídia de posse da Igreja Católica, tendo sido criada pelo bispo Dom Jaime Luiz Coelho, da Diocese da cidade de Maringá-PR, de caráter comercial. Quando elencamos exemplos retirados de tal material, é importante apontar, portanto, que as significações presentes nessas mensagens são permeadas por relações de poder exercidas por duas instituições de destaque: a Imprensa e a Igreja.

O jornal impresso como foco de pesquisa, numa perspectiva historiográfica inaugurada pela escola dos Annales, adquiriu legitimidade por meio de uma proposta de compreensão da vida humana, do passado e de suas complexidades. No movimento dos Annales, expressaram-se inquietudes e experiências de um novo exercício histórico, ao propor a pesquisa de novos sujeitos e objetos como mulher e família, infância e educação, livro e leitura etc., tratando, assim, do cotidiano e das contradições da história humana em uma direção desenraizada de noções positivistas (BURKE, 1997; LE GOFF; NORA, 1976a, 1976b, 1976c).

2. MÉTODO E CONTEXTO DE ANÁLISE

Este é um estudo com abordagem qualitativa, cuja aproximação com a empiria tem base no procedimento metodológico de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). As etapas de análise compreenderam: 1) Pré-análise: seleção e organização do material documental; 2) Descrição analítica: análise dos documentos usando como base referenciais teóricos para identificação de temas de estudo e tramas de relações, assim como a sua decodificação, classificação e categorização; 3) Interpretação referencial: elaboração de inferências e relações entre bases documentais e teoria, segundo os dados empíricos e informações coletadas, propiciando a compreensão das relações entre objeto de análise e seu contexto mais amplo.

O FNP veiculou mais de 4.500 edições nos anos em que circulou (1962 a

1979), propiciando extenso corpus para pesquisa. Por isso, um recorte espaço-temporal fez-se necessário para o estudo. Para entender como o periódico se dirigia ao público feminino, assim, selecionamos a única coluna jornalística que fala diretamente com as mulheres – a seção de nome Folha Feminina, que se configurou como recorte estratégico de pesquisa sobre o tema, porque colunas fixas assinadas têm natureza que pode revelar visões privilegiadas e vozes autorizadas recorrentes (CRUZ; PEIXOTO, 2007).

Tendo sido delimitada a pertinência da coluna feminina como foco de análise, o período a ser estudado englobou os primeiros anos da fundação e disseminação da mídia impressa investigada, que se iniciou em 1962, com a primeira edição do jornal, até os anos de 1963 e 1964, permitindo uma observação das possíveis influências de diversos movimentos, forças e relações que permeavam o período de início da década de 1960 e que se encaixa no recorte histórico do período 1945-1964, denominado como “Anos Dourados” (PINSKY, 2014). Dentro deste recorte temporal, para contextualizar as mensagens em nível internacional, pode-se mencionar o movimento da contracultura, e a “explosão do feminismo” (SOIHET; PEDRO, 2007), assim como a realização do Concílio do Vaticano II, movimento vinculado à Igreja Católica e realizado entre os anos de 1962 e 1965 (BEOZZO, 2001).

Já em âmbito nacional, destacam-se a industrialização e modernização do Brasil nos anos 1960; a publicação do Estatuto da Mulher casada (lei homologada em 1962); e a realização, em boa parte do território nacional, das Marchas da Família com Deus pela Liberdade (1964), entre outros acontecimentos. O recorte de 1962 a 1964 precede, ainda, a fase de transição de um governo democrático para a instabilidade política protagonizada pelo regime militar, em 1964. Em uma visão regional, ocorrem modificações no cenário socioeconômico no norte do Paraná, em processo de urbanização e industrialização.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: SAÚDE E MEDO DA VELHICE TRADUZIDOS EM DICAS DE BELEZA

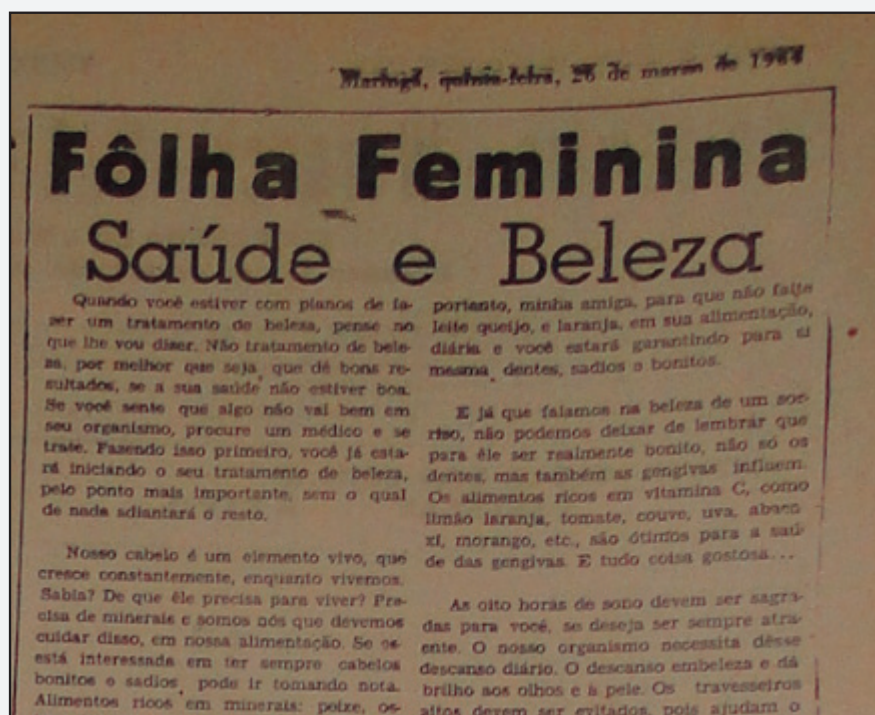
Matérias que abordam os cuidados com a pele, corpo e a saúde foram representativas no corpus da pesquisa. De um total de 224 reportagens da coluna Folha Feminina – 40 em 1962; 104 em 1963 e 80 em 1964 – foram identificadas 89 cuja temática trata exclusivamente sobre a beleza. Destas, 53 matérias versam sobre cuidados com a pele; o corpo foi objeto de 16 conselhos para cuidados com a beleza; e a saúde foi argumento principal em 13 publicações que ensinavam as leitoras a se embelezar. Estes apelos, olhados em perspectiva, revelam um ponto em comum: o apelo da juventude como sinônimo de beleza.

Em nossos dias, a identidade do feminino, principalmente em relação à temática do corpo, “corresponde ao equilíbrio entre a tríade beleza-saúde-juventude. As mulheres, mais e mais, são impelidas a identificar a beleza dos corpos com juventude, a juventude com saúde” (DEL PRIORE, 2014a, p. 177). Todavia, foi justamente na década de 1960, segundo Sant’Anna (2014), que esse discurso começou a tomar força.

Com informações que se dizem de teor científico, questiona-se sobre as rugas, sobre suas formas de evolução e prevenção. Argumentos publicitários, produtos de beleza e “medicina vulgarizada nas publicações femininas” aparecem como formas sutis, mas extremamente repressivas agindo diariamente sobre o corpo feminino (DEL PRIORE, 2014a; SANT’ANNA, 2012).

O binômio saúde-beleza aparece na Folha Feminina por exemplo, quando aponta: “Se você sente que algo não vai bem em seu organismo, procure um médico e se trate. Fazendo isso primeiro, você já estará iniciando o seu tratamento de beleza pelo ponto mais importante” (FNP: Saúde e beleza, 26 mar. 1964, p. 6).

Imagem 1. Saúde e beleza.



Fonte: Folha do Norte do Paraná, 26 mar. 1964. Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Tal recurso como argumento na imprensa feminina dos anos 1950 em diante, se faz mais forte quando nas mídias impressas começaram a aparecer relatos de médicos e enfermeiros (PINSKY, 2014). Sant’Anna (2012) também afirma que “um tom científico se afirmou na cosmética, sobretudo depois da década de 1960” (p. 116). Justamente, “nos anos 1960, a imprensa feminina tomou nas mãos o bordão dos médicos” (DEL PRIORE, 2014a, p. 153). E no FNP, essa tendência transparece, por

exemplo, na reportagem “Breve poder-se-á adquirir bronzeado autêntico sem sol e sem bronzeadores”, que em tom de divulgação científica anuncia:

Um grupo de quatro pesquisadores do departamento de dermatologia de Massachussets General Hospital de Boston, conseguiram demonstrar recentemente que [...] a exposição à luz solar ou à ultravioleta produzida por lâmpadas, provoca a pigmentação da pele humana. [...] Esta descoberta, servirá, sem dúvida [...] a melhoras que seriam capazes de permitir um bronzeado mais rápido, mais homogêneo e mais fácil. (FNP: Breve poder-se-á adquirir bronzeado autêntico sem sol e sem bronzeadores, 30 set. 1962, p. 4).

Quando se avalia a imprensa feminina e seus modos de enunciar, tal discurso se apresenta como uma nova abordagem, já que, comumente, há nas publicações femininas uma certa tradição na qual muitos assuntos são tratados apenas pelo argumento do “é comum”, “costuma-se”, “não fica bem”. Percebe-se, porém, assim como afirma Carla Pinsky (2014) que, em grande parte das vezes, quando os argumentos médicos e científicos aparecem nesses espaços, mesmo esses discursos, segundo a autora, são ainda fortemente marcados por intenções e concepções morais e reguladoras da aparência feminina.

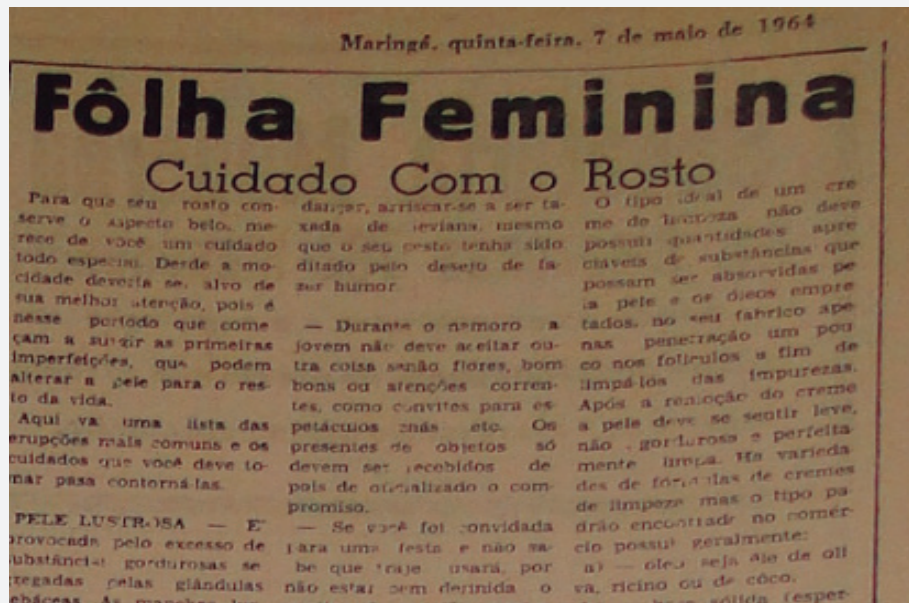
Nesta direção, cabe destacar que nenhum outro tema foi tão exaustivamente explorado na Folha Feminina quanto a urgência de cuidar e preservar a pele para prevenir os sinais da idade. Nas 89 reportagens de beleza da Folha Feminina, só a palavra “ruga” apareceu mais de 20 vezes, além das referências sinônimas e outros recursos semânticos utilizados para falar do envelhecimento da pele.

Analisar essas representações torna-se pertinente principalmente quando notamos como os apelos de juventude e a projeção do corpo jovem na materialidade do corpo envelhecido negaram e impediram a possibilidade de criação social de uma estética da velhice (DEBERT, 2011).

As preocupações em esconder os “defeitos” da velhice já apareciam para as leitoras do FNP como adequadas, mesmo para mulheres ainda muito jovens. Explica a Folha Feminina: “Para que seu rosto conserve o aspecto belo, merece de você um cuidado todo especial. Desde a mocidade deveria ser alvo de sua melhor atenção, pois é nesse período que começam a surgir as primeiras imperfeições [...]” (FNP: Cuidado com o rosto, 7 maio 1964, p. 6).

Há nesses discursos uma hierarquização de gênero não só pautada no discurso da beleza como qualidade obrigatória feminina, mas também um mecanismo de controle no qual “as mulheres demonstram ter mais medo do envelhecimento do que os homens” (GOLDENBERG, 2014, p. 87). Na imprensa feminina, a beleza e o zelo pela imagem corporal que atenda aos padrões sugeridos é constantemente colocada como essência da feminilidade.

Imagem 2. Cuidado com o rosto.



Fonte: Folha do Norte do Paraná, 7 maio 1964. Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Já que a beleza é identificada como juventude, mulheres cada vez mais jovens começam a preocupar-se com a velhice. Karpf (2015) aponta que a gerontofobia na cultura jovem dos anos 1960 só foi sendo acentuada com o passar dos anos, e os padrões de beleza e juventude estão tão exacerbados que hoje, no século XXI, ainda na adolescência, meninas já se preocupam com o fato de parecerem mais velhas. “Nunca se é velha demais para melhorar nem jovem demais para começar” (KARPF, 2015, p. 128), lamenta a autora, constatando que o corpo feminino é socialmente fadado à vigilância durante toda a vida.

O “fantasma” do envelhecimento, historicamente, foi usado como gatilho para desencadear o envolvimento feminino com o consumo de produtos de beleza. Para as moças jovens, “o envelhecimento passa a ser visto como um destino que também as inclui e contra o qual precisam lutar. [...] Esse ‘fantasma’ não as abandona mais” (CASOTTI; CAMPOS, 2011, p. 117). O envelhecimento “aterroriza” as mulheres justamente porque em uma cultura como a nossa, em que o corpo é um capital, a velhice é enxergada como um momento de perdas, principalmente do capital físico (GOLDENBERG, 2015).

“Não espere primeiro a ruga para iniciar um tratamento” (FNP: Tratar a pele para combater as rugas, 8 ago. 1963, p. 7), ensina uma matéria do FNP. Em outra matéria do mesmo dia, se arremata: “Depois dos vinte e cinco anos, é aconselhável usar um produto apropriado [...] e evitar a formação de rugas” (FNP: Trate também dos olhos, 8 ago. 1963, p. 7).

Imagem 3. Cuidados com a pele e os olhos.



Fonte: Folha do Norte do Paraná, 8 ago. 1963. Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

No entanto, para não ter rugas, segundo o periódico, não bastaria hidratar e cuidar bem da pele. Os cuidados vão além da preocupação com o tratamento estético, já que para ser bela e jovem é necessário também “comportar-se” de modo correto. Desse modo, conforme prescreve o jornal, deve a mulher ser bondosa e ter um estilo de vida adequado. Traz a matéria:

O tempo vai nos marcando com [os] traços já vividos [...] Seu rosto irá adquirindo uma expressão que será dada pela própria vida, se você é colérica, rugas tensas falarão de seu mau caráter. [...] a ternura fará de seu rosto um horizonte de compreensão. [...] Todo seu modo de agir irá criando um rosto que você descobrirá dentro de alguns anos. Diante disso, serão inúteis os melhores cremes do mundo (FNP: Se quer ser bela, seja bondosa, 5 set. 1963, p. 7).

As formas de vigilância se apresentam a partir de detalhes diversos. Exemplo disso é a reportagem intitulada “Defenda-se do inimigo número 1 da beleza: rugas

em torno dos olhos”, a qual afirma que as mulheres que se expõem à luz do sol sem óculos apropriados não deveriam fazê-lo, já que esse ato “brutaliza” os olhos. A matéria ainda alerta: “Fazer caretas é o caminho mais certo de adquirir ‘pés de galinha’” (FNP: Defenda-se do inimigo número 1 da beleza: rugas em torno dos olhos, 8 jan. 1963, p. 7).

Imagem 4. Defenda-se do inimigo número 1 da beleza.



Fonte: Folha do Norte do Paraná, 8 jan. 1963. Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Um estilo de vida “sem agitação” também é visto como favorável para evitar as rugas, já que “muitas vezes as rugas são causadas pela falta de descanso e pela digestão difícil, que ‘envenena’ a pele estragando-a” (FNP: Repouse sem descansar, 12 set. 1963, p. 7), conforme didatiza a reportagem que dá conselhos de como descansar para restaurar a beleza em poucos minutos.

Da mesma maneira, ensina-se que “nem sempre as rugas são consequência da idade, mas da vida agitada que muitas mulheres levam” (FNP: Segredos de beleza, 11 jun. 1964, p. 6). Esse trecho revela, do ponto de vista social e histórico, que o discurso da beleza na Folha Feminina não só normatizava comportamentos, mas também, de certa forma, buscava “poupar” as leitoras das transformações sociais que na época despontavam, como o “trabalhar fora” e o “ritmo acelerado” da vida urbana moderna.

Essas noções, justamente, denotavam como, na visão do FNP, “as rugas constituem uma afronta à tirania da pele lisa sob a qual vivemos” (SIBILIA, 2011, p. 83) e a Folha Feminina parecia firmemente endossar essa perspectiva, apontando que “o tratamento das rugas deve ser precoce. Quanto mais tempo passar, mais difícil será fazê-las desaparecer” (FNP: Rugas... as terríveis inimigas da mulher, 19 jun. 1964, p. 6).

Há um discurso construído ao longo do tempo que reforça a ideia de que envelhecer é ruim, é indesejável. Os medos que as mulheres têm de envelhecer ligam-se diretamente aos medos relacionados “à decadência do corpo, às rugas, à facilidade de engordar” (GOLDENBERG, 2014, p. 91). Até a atualidade,

a aversão ao corpo envelhecido organiza o uso das tecnologias do rejuvenescimento e o modo como esse uso se reproduz. Os ideais de perfeição corporal encantam as revistas, o cinema, os comerciais de televisão, mas todos sabemos que essa é uma questão de imagem visual, que jamais alguém pode pensar em atingir. É a materialidade do corpo envelhecido que se transforma em norma pela qual o corpo vivido é julgado e suas possibilidades são restringidas. Essa materialidade – entendida mais na sua concretude histórica do que na biológica – é um elemento crucial para a compreensão da existência psíquica e social dos usuários e operadores da indústria do rejuvenescimento (DEBERT, 2011, p. 80).

Com o tempo, “marcações da idade, assim como marcações de gênero, têm passado por constantes modificações” (CASOTTI; CAMPOS, 2011, p. 111). O corpo, que vive sob constante vigilância, frequentemente apresenta-se como fonte de pavores e penalidades em torno de um eixo no qual se preza pela aparência (SIBILIA, 2011), o que abre espaço para discursos sedutores que prometem retardar ou eliminar os efeitos da idade.

Aliados à indústria da beleza, os discursos midiáticos fizeram seu papel de dispositivos normatizadores. O “mito da beleza” se apresenta como forma de controle social de uma classe que utiliza a mídia como via de dominação e obtenção de lucro (WOLF, 1992). É essencial, por isso, tecer críticas aos discursos que “obrigam” a mulher a seguir um modelo ideal de beleza, mas é igualmente importante a precaução de não condenar os cuidados com a beleza, reduzindo-os a sinônimos de diminuição do valor da mulher ou como alienação e passividade frente às representações midiáticas.

“Jovens, maliciosos, sensuais – somaram-se outros fatores cruciais para a construção de um modelo de beleza. Data dessa época, o banimento de cena da mulher velha” (DEL PRIORE, 2014b, p. 115), menciona a autora quando se reporta às primeiras décadas do século XX. Envelhecer, dessa maneira, associa-se muito à perda de prestígio, em uma sociedade em que os valores de juventude são primordiais.

A juventude, tão valorizada socialmente, silencia e torna invisíveis as representações de mulheres velhas. Analisando a clássica obra “O mito da beleza”, de Naomi Wolf (1992), Mirian Goldenberg aponta que a “eliminação dos sinais da idade dos rostos e corpos femininos deveria ter a mesma ressonância política que seria provocada se todas as imagens de negros fossem clareadas, pois equivale a apagar a identidade” (GOLDENBERG, 2015, p. 53). As relações de gênero, na velhice, contudo, se reformulam quando uma revolução pessoal acontece e as mulheres

passam a existir para si mesmas e não para os outros (GOLDENBERG, 2014).

Simone de Beauvoir, em sua obra “A velhice” (1990), que rompeu com o silêncio sobre o tema, alerta que a compreensão da realidade e da significação da velhice só pode ser feita com base no exame do lugar social e das representações que se fazem em diferentes tempos, em diferentes lugares. E não deslocar os textos de seus contextos, assim, é uma cautela necessária, exemplo disso é que ser uma mulher velha nos anos 1960 ou na contemporaneidade tem uma conotação bastante diferente, assim como ser uma mulher jovem nestes distintos períodos também o tem.

Por isso, é importante ter em vista que as associações entre mulher e beleza as quais remeteram à saúde e à juventude, por exemplo, quando aqui citadas, não podem ser descoladas do período em que foram publicadas: década de 1960. Essas matérias, por mais que, às vezes, soem como recorrentes ou sempre presentes, possuem um contexto que as influenciam e as impulsionam. Por este motivo, falamos em versões, em formas de percepção: compreende-se que determinado texto é sempre produzido por um setor social e, por isso, não pode corresponder fielmente à realidade, mas a uma representação (CHARTIER, 1990). Quando trazemos outros discursos para fazer certas comparações, não afirmamos que esses modelos sejam perenes e anacrônicos, mas compreendemos que esses discursos vão se modificando e se apropriando de novos elementos para continuarem existindo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser mulher, especificamente nos anos 1960, era fazer parte de uma cultura repleta de reprimendas e de normas a seguir. “Mulheres que são velhas hoje lembram como, nessa época, resistiram. [...] Eram ‘Anos Dourados’, afinal, para poucas” (MOTTA, 2012, p. 89). Parece correto afirmar que discursos conservadores dominavam o cenário midiático. Nas mídias direcionadas às mulheres, quando se fazia alguma menção à palavra “feminista”, por exemplo, se traziam exemplos sempre raros e distantes, como se fossem casos e tipos excepcionais (PINSKY, 2014). Isso ocorre porque a imprensa feminina se articula em torno de poucos papéis femininos e não costuma, assim,

versar sobre mulheres determinadas, individualizadas, com nome, profissão, personalidade própria. Os papéis apresentados pertencem à mulher/condição feminina, à mulher genérica, sem tempo, espaço nem classe. É apenas a mulher moderna, feliz em cumprir seus papéis predeterminados com a ajuda dos bens que a civilização proporciona. A mulher é pasteurizada, universalizada, em nome do consumo (BUITONI, 2009, p. 209).

Falar da beleza impulsionada pelo argumento da pele sem rugas como capital e como bem a ser mantido para evitar a temida velhice é olhar para os anos 1960 como período de fortalecimento de discursos que construíram um padrão à mulher que lia as páginas do FNP e neste espaço procurava informações e podia receber influência. Essas noções, tão intrínsecas ao contexto em que surgem, assim, sintetizam uma dinâmica que traduz as representações femininas de beleza na mídia impressa estudada.

As exigências da beleza feminina, no FNP, para além da “boa aparência”, instalaram-se como atributos fundamentais nas mensagens, trazendo apelos que pareciam reger também modos de ser e de agir. As preocupações com os conselhos de beleza e com o cuidado constante da pele (para parecer sempre jovem), com o corpo que demonstrasse saúde e com o apreço por condutas “adequadas” não eram apenas formas de promover e de regular a beleza para as mulheres leitoras, mas também eram ensinamentos que demonstravam relações de poder dentro um sistema social em que os ditos “assuntos femininos” se compunham por um pequeno leque de temas.

As abordagens didatizavam, aos poucos, que às mulheres era compulsório que fossem “bem aparentadas” e para este fim, o medo de envelhecer serviu de estratégia discursiva, incentivando e demandando zelo e preocupação constantes. Ademais, se à pele lisa e jovem – que evitava o sol, que fazia uso de cremes e dicas especiais para esse intento – cabiam elogios, à pele enrugada eram reservadas interjeições contrárias e se negava uma estética, pois nos critérios de beleza apresentados não havia lugar para a velhice.

FONTES

FNP, Folha do Norte do Paraná. Breve poder-se-á adquirir bronzeado autêntico sem sol e sem bronzeadores. Folha Feminina, Maringá, p. 4, 30 set. 1962.

_____. Defenda-se do inimigo número 1 da beleza: rugas em tórno dos olhos. Folha Feminina, Maringá, p. 7, 8 jan. 1963.

_____. Tratar a pele para combater as rugas. Folha Feminina, Maringá, p. 7, 8 ago. 1963.

_____. Trate também dos olhos. Folha Feminina, Maringá, p. 7, 8 ago. 1963.

_____. Se quer ser bela, seja bondosa. Folha Feminina, Maringá, p. 7, 5 set. 1963.

_____. Repouse sem descansar. Folha Feminina, Maringá, p. 7, 12 set. 1963.

_____. Saúde e beleza. Folha Feminina, Maringá, p. 6, 26 mar. 1964.

_____. Cuidado com o rosto. Folha Feminina, Maringá, p. 6, 7 maio 1964.

_____. Segredos de beleza. Folha Feminina, Maringá, p. 6, 11 jun. 1964.

_____. Rugas... as terríveis inimigas da mulher. Folha Feminina, Maringá, p. 6, 19 jun. 1964.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEOZZO, José Oscar. **Padres conciliares brasileiros no Vaticano II: participação e prosopografia: 1959-1965**. 436f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Summus, 2009.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CASOTTI, Letícia; CAMPOS, Roberta. Consumo da beleza e envelhecimento: histórias de pesquisa e de tempo. In: GOLDENBERG, Mirian. **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira: 2011. p. 109-132.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007.
- DEBERT, Guita Grin. Velhice e tecnologias do rejuvenescimento. In: GOLDENBERG, Mirian. **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira: 2011. p. 65-82.
- DEL PRIORE, Mary **Histórias e conversas de mulher: amor, sexo, casamento e trabalho em mais de 200 anos de história**. São Paulo: Planeta, 2014a.
- _____. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2014b.
- GOLDENBERG, Mirian. **A bela velhice**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- _____. **Coroas: corpo, sexualidade e envelhecimento na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.
- KARPF, Anne. **Como envelhecer**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976a.
- _____. (orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976b.
- _____. (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976c.
- MOTTA, Alda Britto da. Mulheres velhas: elas começam a aparecer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 84-103.
- PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e beleza: "sempre bela". In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 105-125.
- _____. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- SIBILIA, Paula. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. In: GOLDENBERG, Mirian. **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira: 2011. p. 83-108.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.
- WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

CAPÍTULO 15

CADERNOS DE PROCESSO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE CERÂMICA E ESCULTURA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES COMUNICATIVAS

Valter Frank de Mesquita Lopes

*Universidade de Federal do Amazonas, Faculdade de Artes
Manaus - Amazonas*

Orlane Pereira Freires

*Universidade de Federal do Amazonas, Faculdade de Artes
Manaus - Amazonas*

Francine Rebello Pereira

*Universidade de Federal do Amazonas, Faculdade de Artes
Manaus - Amazonas*

RESUMO: Este trabalho trata de um estudo sobre as relações estabelecidas entre os diversos sistemas de signos existentes nos cadernos de processo, ferramenta utilizada no ensino de conteúdos de cerâmica e escultura, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas. Tomamos os cadernos de processo como espaço semiótico da semiosfera, onde identificamos três sistemas distintos: o sistema formal, o sistema de conteúdos e os sistemas biológicos. Para realizar tal estudo, partimos da concepção acerca dos processos da imaginação criadora, de Vygotsky (1990;1994), e dos conceitos de semiose, de Peirce (1994), e semiosfera, de Lotman (1996). Para as análises das relações comunicativas, seguimos o modelo metodológico de Mesquita (2016).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Cerâmica; Arte Visuais; Processos Comunicativos; Cadernos de processo; Semiosfera.

ABSTRACT: This work deals with a study on the relations established between the different systems of signs in the process books, a tool used in the teaching of ceramic and sculpture content, of the graduation in Visual Arts course at the Federal University of Amazonas. We take the process notebooks as the semiotic space of the semiosphere, where we identify three distinct systems: the formal system, the content system, and biological systems. In order to carry out such a study, we start with Vygotsky's conception of the processes of creative imagination (1990, 1994) and of the concepts of semiosis, Peirce (1994), and semiosphere, by Lotman (1996). For the analysis of communicative relations, we follow the methodological model of Mesquita (2016).

KEYWORDS: Teaching of Ceramics; Visual Arts; Communicative Processes; Process notebooks; Semiosphere.

1. INTRODUÇÃO

A experiência com a utilização de cadernos de processo, como ferramenta didática e pedagógica, vem sendo aprimorada no Departamento de Artes da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, nas disciplinas Cerâmica e Escultura desde o ano de 2009, passando por uma série de adaptações de acordo com a perspectiva abordada na disciplina e se convertendo em uma tecnologia de imprescindível registro.

A proposta se mostrou muito eficiente no decorrer do processo de concepção cerâmica e escultórica, na medida em que permitia registrar os passos percorridos e construía um valioso receptáculo de ajustes de toda natureza encontradas pelos alunos, em suas experiências com a técnica, tal como um “diário de bordo ou de campo”.

Paralelamente se desenvolveram experiências na linguagem da cerâmica onde, entre as solicitações das atividades, figurava mais do que como um registro. Foi solicitado organizar um caderno que se pudesse converter em material didático. No segundo semestre, nas disciplinas de Cerâmica II e Escultura II, fez-se uso das informações já registradas no primeiro caderno. Empreendeu-se, entre acertos e revisões da escrita metodológica e dados coletados, no intuito de reescrevê-lo de maneira projetada. Assim sendo, a ferramenta se mostrou muito mais próxima da ideia de um *sketchbook*, modalidade de caderno muito utilizado por *designers*, arquitetos, publicitários e programadores visuais e demais profissionais que trabalham com criatividade, onde os dados presentes antecipam o projeto a ser desenvolvido.

Observadas as peculiaridades de cada produção de cadernos, pode-se perceber a riqueza das abordagens possíveis dentro desse espaço pedagógico e a necessidade de pensar suas estruturas e categorias. Desse modo, procuramos analisar as relações comunicativas nos cadernos de processo, tomando estes como espaço semiótico, a luz dos conceitos de semiose, de Charles Sanders Peirce (1994), e semiosfera, de Yuri Lotman (1996), com o intuito de conhecer como os cadernos de processo constituem uma complexa rede de relações entre sistemas de signos tão distintos.

2. CADERNO DE PROCESSO: REFERÊNCIA METODOLÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Através da complementaridade entre o perceber, o compreender e escrever se tornou possível dar ênfase no aprendizado por reflexão e apreço. Como por exemplo: os cadernos elaborados pelos alunos das disciplinas de Cerâmica I, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas, que foram ilustrados a mão, manuscritos, alguns customizados

e outros até confeccionados artesanalmente, conferindo a este uma identidade com o tema trabalhado sendo atribuindo, pelo autor, valor afetivo. A proposta de elaboração de *scrapbook* teve como finalidade levar o estudante de disciplinas práticas a constituir um acervo próprio acerca das ferramentas, materiais e outros recursos de apoio na prática artística e mesmo referenciais teóricos e metodológicos.

Considerando a natureza gramatical da palavra “*scrap*”, do inglês, cujo significado pode ser “pequeno pedaço”, ou “bocado” ou “fragmento”; o *scrapbook* também é um livro em branco onde podem ser livremente inseridos recortes de textos, imagens, fotos e outros itens importantes que queira recordar futuramente, como fragmentos do processo criador. É um álbum de memórias também bastante parecido com um relicário, caderno de recordações.

Já o *sketchbook* por ser uma modalidade de caderno de referências recolhidos no dia-a-dia, configurou-se em uma fonte decodificada das ideias do aluno, seu autor. Segundo o designer Adel Sontav:

O *Sketchbook* serve como meio entre o que aconteceu na sua mente e o que você expressa graficamente. Não só isso, trata-se da via pelo qual o presenciado é absorvido e registrado. A informação ali pode evoluir, ser visitada e revisitada, gerar possibilidades e ir além. (SONTAV, 2014, *online*)

O *sketchbook* se converte em algo mais que um simples caderno de desenhos, é o registro visual do pensamento criador do artista ou *designer*. Desta forma compreende-se que os registros poderiam ser pinçados de acordo com a necessidade do autor de rebuscá-los para compor novos projetos. Enquanto método de apreensão dos conteúdos das disciplinas práticas, o *sketchbook* foi abordado por temática, ou seja, a coleta de fragmentos deveria ser direcionada e assim transformar o seu autor em um caçador de ideias, sempre atento e curioso. Agarwal (2012) diz que

A sketchbook puts you at the centre of your learning. It's somewhere to question your own work without necessarily finding answers. It's a place where you can log ideas that may or not be used later, playing with your ideas and externalising your thoughts. If you use one regularly all your various interests will be stored in one place helping you to make new connections. Sketchbooks can both widen and intensify your focus. They help you to think, explore, record, reflect, experiment and collect your thoughts. (AGARWAL, 2012, p. 13)

Assim, o *sketchbook* cumpre várias funções, não só a função mnemônica, seu principal papel, mas possibilita a reflexão e a experimentação, o que permite realizar conexões. Paul Klee (1972) apresenta uma abordagem semelhante, quando aponta

que por meio do “*sketchbook* pedagógico”, o artista encontra equilíbrio entre o real e o imaginado, dentro de uma diversidade única. Diz ainda, que o “*sketchbook* pedagógico” é uma ferramenta vital ao processo criativo, objetivando o ensino do design, como um artista que se dedica à tarefa de fazer com os outros possam ver (KLEE, 1972). Optamos por traduzir para “*sketchbook* pedagógico” a expressão “*pädagogisches skizzenbuch*”, título da publicação original, em alemão, de Paul Klee, de 1925, traduzido para o inglês como “*Sketchbook Pedagogical*”, em 1960, por Moholy-Nahy.

Conforme foi percebido, *scrapbook* e *sketchbook* atendem demandas diferenciadas das atividades do aluno, e precisa ser pensado incluso como ferramenta e como método para o futuro arte-educador, que é a formação proposta pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFAM. E a partir de 2010 aplicou-se a nomenclatura “cadernos de processo”, tendo em vista que nele se está disposto, todo o processo de elaboração de uma peça, bem como suas ferramentas e materiais, de um processo complexo de construção de conhecimento, através do percurso criativo. Os cadernos artesanais não deixaram de ser a preferência da maioria dos alunos por seu caráter de composição plástica e visual, mas começou a abrir campo para uma abordagem digital dando margem para pensar em cadernos virtuais. Neste caso a nuvem é a expansão do limite.

3. PROCESSOS DE CRIAÇÃO E PROCESSOS SEMIÓTICOS

Este estudo se fundamenta em três bases teóricas: do conceito de elaboração criativa, Vygotsky (1990;1994), para se pensar o processo de criação que transita entre o imaginário e o real; do conceito de semiose, de Charles Sanders Peirce (1994), para compreendermos os níveis de relações entre diferentes sistemas existentes no processo de criativo; do conceito de semiosfera, de Luti Lotman (1996), para entendermos que essas relações só ocorrem no espaço semiótico instaurado pelos cadernos de processo.

Para compreender a teoria de Vygotsky sobre o processo de aprendizagem e a elaboração criativa é necessário entender a sua concepção sobre o desenvolvimento humano, considerando, sobretudo, as mudanças provocadas pela aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida da criança, que determina a dinâmica do funcionamento cognitivo na idade adulta.

O autor considera que a linguagem está associada à compreensão dos signos compartilhados pelo meio social sobre o qual o sujeito está inserido. Na primeira infância a fala surge espontaneamente, tornando-se persistente toda vez que os objetivos se tornam mais difíceis de serem atingidos, a princípio as crianças procuram o adulto para ajudar a encontrar soluções, depois passam a desenvolver

um método próprio de comportamento para a tomada de decisões, surge então a função planejadora da fala. Vygotsky considera que esta nova relação entre a linguagem, a tomada de decisões, e a ação ocorrem em função da aprendizagem a partir da internalização da fala social (VYGOTSKY, 1994).

É neste momento que a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento possibilitam a capacidade humana de se tornar sujeito, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual. A origem das formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata acontece quando a linguagem e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. A partir dessa composição potencializa-se o desenvolvimento intelectual, que constitui a base do trabalho de criação (VYGOTSKY, 1994).

Conforme Vygotsky, a imaginação também constitui uma importante capacidade necessária à expansão do conhecimento, uma vez que possibilita a aquisição de novo conteúdos e habilidades possibilitando a elaboração da capacidade criativa. Segundo sua teoria, toda atividade de criação carrega uma história. Serve de base para esta experiência tanto a história pessoal preexistente do sujeito que cria, quanto o meio social externo a qual está inserido, acumulando conhecimentos que serão aproveitados em seu processo criativo (VYGOTSKY, 1990).

À medida que se torna mais experiente, o indivíduo adquire um número cada vez maior de modelos que compreende. Esses modelos representam um esquema acumulativo refinado de todas as ações similares, constituindo um acervo preliminar para possíveis ações a serem realizados no futuro (VYGOTSKY, 1994).

Outra característica da aprendizagem é que a nível individual, esta assimilação de conhecimentos ocorre apenas de modo parcial, onde parte do conteúdo é absorvido, enquanto outra parte é perdida (VYGOTSKY, 1990), através de um processo psicológico complexo guiado pela motivação pessoal. A forma de interpretar e compreender um conteúdo apresentado ocorre a partir de impressões pessoais, que se transformam e se reelaboram constantemente a partir de trocas, à medida que novas informações surgem, essas trocas constituem a dinâmica do processo de aquisição do conhecimento (VYGOTSKY, 1990). O autor acrescenta que toda ação individual inclui em si sempre um coeficiente social, neste sentido nenhuma invenção será individual no estrito sentido da palavra, em todas elas há sempre alguma colaboração secreta, desconhecida (VYGOTSKY, 1990).

A natureza da necessidade do homem de se adaptar ao meio ambiente que o rodeia é o que permite ao homem a capacidade criadora. O processo de imaginação criadora se completa quando transita entre o nível imaginário e o real, materializando-se através de ações, processo conhecido em sua teoria como processo de cristalização (VYGOTSKY, 1990). Essas ações se convertem em registros que os alunos, de cerâmica e escultura, realizam durante o processo de aprendizagem, materializando o pensamento criador em seus cadernos de processos.

A partir dessa abordagem, percebendo a conexões complexas estabelecidas pelo processo de criação, podemos nos aproximar de uma compreensão de redes semióticas instauradas durante o processo de construção do conhecimento através da prática criativa com o uso dos cadernos de processo, que se converte em uma materialização dos estágios da criação, que transita entre níveis criativos.

Para aplicarmos uma abordagem semiótica em nosso estudo, dois conceitos se tornam básicos: semiose e semiosfera. O conceito de semiose nos pautamos na abordagem da semiótica de Charles Sandres Peirce (1994), para o estudo dos processos comunicativos com o uso dos cadernos de processo como ferramenta no ensino de cerâmica, e o conceito de semiosfera, partiremos da concepção de Iuri Lotman (1996), para a análise do espaço semiótico instaurado pela ferramenta “caderno de processo” no ensino de cerâmica e escultura.

Semiose, para Peirce, é o processo dinâmica e infinito da ação do signo. Peirce caracteriza a semiose como relação triádica em processos de continuidade, é a ação e o potencial do signo de gerar novos signos, entendida como processo autogerativo do signo, é a ação entre o signo, o objeto a que o signo representa e o efeito que este pode causar em uma mente, gerando um interpretante (CP 2.92). Peirce define assim, o conceito de semiose como sendo

All dynamical action, or action of brute force, physical or psychical, either takes place between two subjects [whether they react equally upon each other, or one is agent and the other patient, entirely or partially] or at any rate is a resultant of such actions between pairs. But by “semiosis” I mean, on the contrary, an action, or influence, which is, or involves, a co”peration of three subjects, such as a sign, its object, and its interpretant, this tri-relative influence not being in any way resolvable into actions between pairs. (CP 5.484)

A semiose é um processo que envolve uma relação entre três tipos de signos, que nos permite abordá-la enquanto relação e interação entre esses signos em processos de continuidade. Mesquita (2016) diz que “esse processo representativo desencadeado pelo signo, conforme Peirce, gera outra representação, em uma série infinita de representações, e aponta para uma teia de relações de um processo que cresce infinitamente a partir do signo” (MESQUITA, 2016, p. 68). Essa abordagem do conceito de semiose enquanto processo relacional que envolve diversos sistemas de signos em interação, nos permite compreender a ação que os processos de geração de linguagem, desencadeada por esses sistemas de signos, possibilitam.

Partindo do conceito de semiose, podemos avançar para a compreensão do conceito de semiosfera, que se mostra como um espaço constituído por distintas espécies de sistemas de signos existentes que se encontram em diversos níveis de organização. Vale dizer, que a semiose só opera dentro desse espaço.

Lotman (1996) aponta que é impossível existirem sistemas e até os mesmos funcionarem de forma isolada. Ele aponta

La separación de éstos [sistemas] está condicionada únicamente por una necesidad heurística. Tomado por separado, ninguno de ellos tiene, en realidad, capacidad de trabajar. Sólo funcionan estando sumergidos en un *continuum* semiótico, completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización. A ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V.I. Vernadski, lo llamamos semiosfera. (LOTMAN, 1996, p. 22)

Lotman diz que só os sistemas inseridos nesse espaço é que se torna possível a realização da comunicação, entendida como semiose. O autor diz que “*sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información*” (LOTMAN, 1996, p. 23).

Irene Machado (2007) define a semiosfera como um espaço-tempo, em que diversos sistemas semióticos se acham em diferentes níveis de organização, podendo de mover e interagir de forma dinâmica. A autora esclarece que

A semiosfera pode ser compreendida como uma esfera sígnica que não se restringe à soma de códigos, linguagens e textos que por ela transitam (Lotman, 1990: 123). Ela pode ser vista como um ambiente no qual diversas formações semióticas se encontram imersas em diálogo constante, um espaço-tempo, cuja existência antecede tais formações e viabiliza o seu funcionamento. (MACHADO, 2007, p. 34)

A partir desse ponto de vista, tomamos o conceito de semiosfera como um espaço relacional, um espaço onde relações entre sistemas diversos se encontram constantemente em ação. Desse modo, faz-se necessário conhecer as relações entre os sistemas de signos existentes no espaço da semiosfera, instaurado pelos cadernos de processo como espaço semiótico, onde diferentes sistemas se encontram em diversos níveis de semiose.

4. AS RELAÇÕES COMUNICATIVAS NOS CADERNOS DE PROCESSO USADO NO ENSINO DE CERÂMICA

Para realizar as análises dos processos comunicativos no ensino de cerâmica, tomamos os cadernos de processo como corpus de análise, compreendo-o enquanto sistema de signos imerso no espaço da semiosfera.

Identificas assim, três sistemas semióticos heterogêneos (figura 01): o sistema biológico (professor e alunos), o sistema de conteúdos (compreendendo os assuntos estudados nas aulas de Cerâmica e Escultura) e o sistema formal (constituído pela materialidade visual dos cadernos de processo), a partir do próprio espaço dos

cadernos de processo analisados. Desse modo, esses cadernos se configuram como resultado de uma rede complexa de relações entre diferentes sistemas atuando no processo de ensino de conteúdos do curso de Cerâmica e Escultura.

Figura 01 - Estrutura dos sistemas de signos organizados em camadas.

Sistema Formal
Sistema de Conteúdos
Sistema Biológico

A organização dessas camadas de sistemas de signos, na estrutura do espaço semiótico dos cadernos de processos, não quer dizer que as relações são lineares, pois não são. A escolha dessa arquitetura conceitual semiótica, deve-se a fato de tomarmos os cadernos de processos como um conjunto complexo de sistemas que o estruturam e lhe conferem dinamicidade no interior da semiosfera, e através desses cadernos podemos identificar os sistemas de signos que não estão aparentes. O que vemos e acessamos é a materialidade visual dos cadernos de processos. Estes instauram uma teia de relações que envolvem o conteúdo que organizam, em relação as disciplinas estudadas, bem como os diversos índices de linguagens existentes em seu interior, sejam imagens (desenhos, fotografias, esboços, esquemas), textos (manuscritos ou digitados impressos), diagramas, todos eles compondo o sistema formal desse espaço, onde encontramos os registros do processo de criação das peças sejam em escultura ou cerâmica.

Os conteúdos trabalhados nos cadernos consistem de ideias recolhidas diariamente, mas não ao acaso. São dispostos em propostas e relatos de um processo direcionado para a produção de um tutorial pessoal ou didático. No trato diário, entre a produção e a pesquisa, o aluno anota citações textuais de seu referencial artístico e estilístico, recolhe fragmentos de imagens que possam contribuir para o planejamento de suas peças e por fim relatar todo o processo de trabalho na execução do seu projeto.

Para concluir este exercício o aluno deve reconstituir todo o seu trajeto de busca e produção, de decodificação da experiência pratica em conhecimento abstrato e sistematizar academicamente um caderno de processo projetado onde tudo está disposto categoricamente: ferramentas, matérias e métodos utilizados.

A proposta dos cadernos tem o tamanho A5, formatados de acordo com a ABNT e possuem os seguintes tópicos essenciais:

Caderno de Cerâmica I:

- Capa e Contracapa,
- Sumário,
- Introdução,

- Apresentação,
- 1. Matéria prima,
- 2. Ferramentas,
- 3. Técnicas,
- 3.1 técnicas de modelagem,
- 3.2 técnica de decoração,
- 4. Queima,
- 4.1 chacotagem,
- 4.2 esmaltação.
- 5. Glossário e referências.

Caderno de Cerâmica II:

- Capa e Contracapa,
- Sumário,
- Introdução,
- Apresentação,
- Referencial artístico,
- Referencial estilístico,
- Esboço, maquete e croqui,
- Processo de confecção,
- Relato conclusivo,
- Referências

Caderno de Escultura:

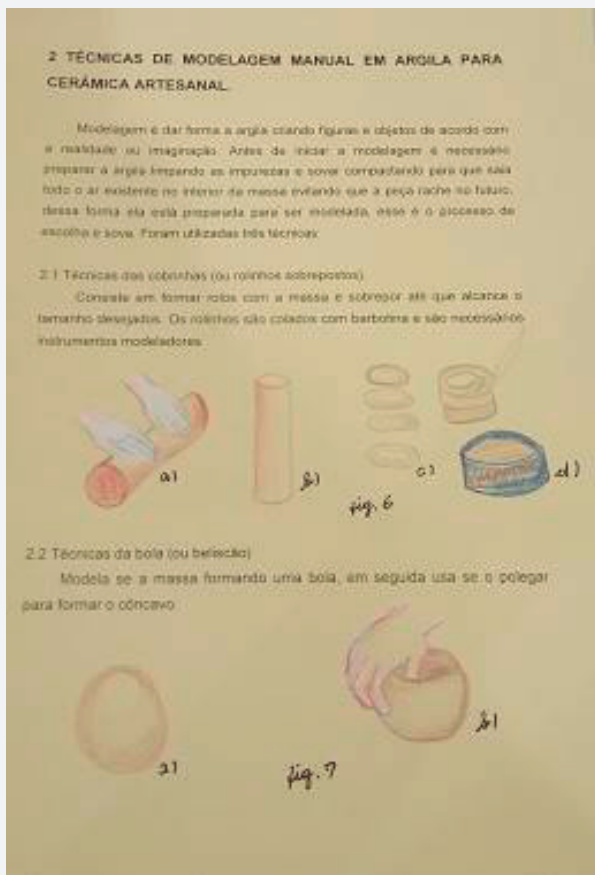
- Capa e Contracapa,
- Sumário,
- Introdução,
- Apresentação,
- Referencial artístico,
- Referencial estilístico,
- Esboço, maquete e croqui,
- Materiais e ferramentas,
- Processo de confecção,
- Relato conclusivo,
- Glossário,
- Referências

A partir dos cadernos de processos encontramos outros sistemas existentes nesse espaço, os sistemas de conteúdos, nos quais as diversas linguagens que constituem o sistema formal apontam para os assuntos abordados durante a

disciplina. Desse modo, nos aproximamos das disciplinas por meio dos índices de seu conteúdo programático. São o conjunto de conteúdos ensinados, estudados, e desenvolvidos durante a disciplina, e se situam no interior desse espaço semiótico.

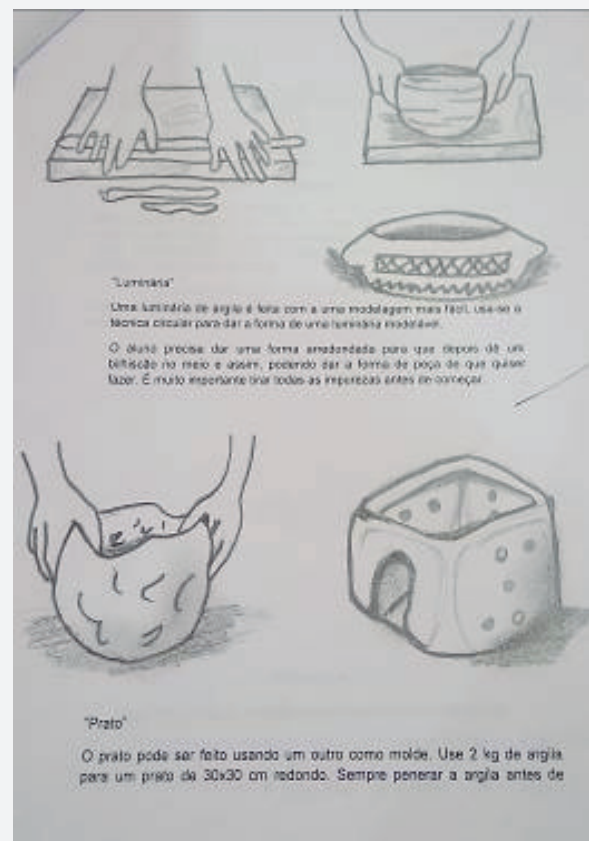
Essa camada se organiza na intermediação entre o sistema formal, quer dizer, a materialidade visual dos cadernos de processo no centro desse espaço semiótico, e o sistema biológico, o professor e o aluno, que são os sistemas que ensinam, estudam e desenvolvem o conteúdo. Nessa camada de conteúdos, identificamos apontamentos acerca dos materiais estudados e utilizados durante as práticas de criação (figura 02), as ferramentas de modelagem que apontam as técnicas relacionadas a tal prática (figura 03), significados de certos termos específicos da área da cerâmica ou escultura, e algumas vezes comum as duas.

Figura 02 – Exemplo de uma página de um caderno de processo.



Fonte: Página de caderno de processo dos alunos.

Figura 03 – Exemplo dos conteúdos de cerâmica.



Fonte: Página de caderno de processo dos alunos.

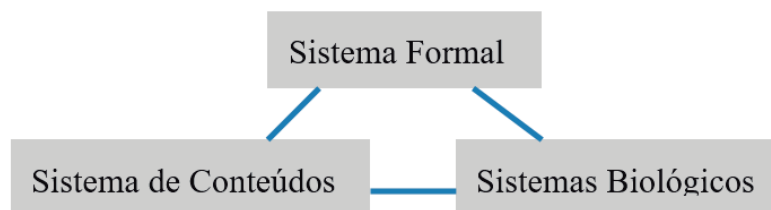
Na camada de base, encontram-se os sistemas biológicos humanos, professor e aluno. Organizamo-nos na base pelo fato desses sistemas não estarem explícitos nos cadernos de processo, sendo os cadernos resultados das relações desenvolvidas dentro da disciplina. O professor e o aluno se apresentam como sistemas semióticos por estabelecerem diálogos com os demais sistemas existentes no espaço semiótico dos cadernos de processo, por meio de linguagens. Esses sistemas biológicos carregam um universo semiótico próprio, que entram nessa dinâmica relacional por possibilitarem as semioses existentes no sistema formal dos cadernos de processos. Claro que a imaginação criadora dos alunos, em seus processos de aprendizagem, e a imaginação criadora do professor, em seus processos de ensino, tomando o ponto de vista de Vygotsky acerca das semioses dos processos de interpretação e compreensão dos conteúdos, fazem parte dessa dinâmica com os próprios códigos culturais do aluno que reelabora em uma espécie de semiose complexa.

A elaboração dos cadernos de processos surge a partir de um planejamento de aplicação pedagógica mediado pelo professor ministrante, possibilitando aos alunos por em prática o processo imaginativo e criativo a partir de sua elaboração, favorecendo a aprendizagem, a apropriação e a fixação de novos conteúdos. Neste sentido o processo de criação ocorre em função da experiência do aluno, representando um sistema biológico, a partir das necessidades e dos interesses que ele manifesta, dando forma material aos frutos da imaginação.

No entanto, outro importante sistema determina e influencia a forma com que os alunos se relacionam com a disciplina, ele se configura no papel desempenhado pelo professor na transferência de conhecimentos, a partir de suas experiências práticas sobre os materiais, técnicas, e conteúdos, que se pressupõe ocorrer a nível especializado. O processo educativo ocorre no encontro ou nas trocas de informações entre pares sociais sobre conteúdos determinados.

Podemos organizar esses três sistemas de signos, cada um estabelecendo suas próprias semioses que ora operam entre eles, ora operam dentro de cada sistema entre os seus subsistemas, conforme a figura 03.

Figura 03 - Semioses complexas entre os sistemas de signos.



A partir da organização dos sistemas de signos, tomando como ponto de partida as suas semioses, a não linearidade se torna perceptível. Tanto o sistema formal mantém certos níveis de relações entre o sistema de conteúdos e biológicos, como o sistema de conteúdo opera entre os sistemas formal e biológicos, como também, os sistemas biológicos se relacionam entre os sistemas formal e de conteúdos, configurando assim, semioses múltiplas e complexas. E sua análise nos permitirá compreender que, os processos de ensino-aprendizagem por meio de ferramentas comunicativas, como os cadernos de processo, se desenvolvem na dinâmica entre o professor, aluno, conteúdos ensinados e recursos materiais empregados, e que todos esses sistemas são linguagens imprescindíveis para se alcançar a almejada semiose do conhecimento por parte dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou as relações estabelecidas entre os sistemas de signos presentes na elaboração dos cadernos de processo das disciplinas de cerâmica e escultura, analisados como espaço semiótico da semiosfera, e utilizados como ferramenta pedagógica, que inclui as complexas conexões estabelecidas pelo processo de criação.

Sobre os sistemas de signos destaca-se o sistema biológico, representado pelo professor da disciplina e pelos alunos, além do sistema de conteúdos, que se refere a ementa da disciplina, e ainda o sistema formal, marcado pelas visualidades dos cadernos de processo de cada aluno, constituídos por desenhos, fotografias, textos e colagens. Assim, foi possível compreender a dinâmica transformadora do assunto trabalhado, em conhecimento por parte dos alunos.

Esperemos que esse estudo possa contribuir para a elaboração de prática dinâmicas inseridas no processo de transformação da informação em conhecimento, em pesquisas futuras, a partir de um olhar interdisciplinar, que relaciona o ensino de arte, a comunicação e a psicologia da aprendizagem.

7. REFERÊNCIAS

AGARWAL, Vicent. **A sketchbook about draw**. Glasgow: [s/e], 2012. Disponível em < <http://www.gsa.ac.uk/media/956631/guide-to-drawing.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2016.

KLEE, Paul. **Pedagogical sketchbook**. Tradução de Moholy-Nagy. 7. ed. New York: Praeger Publishers, 1972.

LOTMAN, Iuri M.. **La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Selección e traducción del ruso Desiderio Navarro. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1996.

MACHADO, Irene (org.). **Semiótica da cultura e semiosfera**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

MESQUITA, Valter. **Semioses na web: um estudo dos processos comunicativos no google art project**. Curitiba-PR: Appris, 2016.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Vols. I-VI, Charles Hartshorne, Paul Weiss (eds.). Cambridge, Harvard University Press, 1931. Vols. VII-VIII, Arthur Burks (Ed.). Cambridge, Harvard University Press, 1958. (citados como CP [número do volume] . [número do parágrafo]). IntelLex Corporation, 1994. 1CD-ROM.

SONTAV, Adel. **Sketchbooks**. In: ONIMETAL ART, 08 de ago. 2014.
Disponível em: <<http://onimetal.com/blog/sketchbooks/>>.
Acesso em 06 de jul. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2. ed.
Madrid: Ediciones Akal S. A, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo:
Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 16

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O ALGORITMO DOS OUTROS SOMOS NÓS

Sonia Regina Soares da Cunha

*Universidade de São Paulo, Programa
de Pós-Graduação em Comunicação
São Paulo, SP*

RESUMO: O capítulo aborda o processo de edição de notícias na TV. A literatura cinzenta, a pesquisa documental e os dados históricos / bibliográficos permitem um processo heurístico para a análise do *corpus*. O estudo revelou que o avanço da tecnologia digital, menor tamanho e peso

mais leve dos equipamentos audiovisuais de captura e gravação facilitaram e aceleraram o cotidiano profissional do jornalista de televisão. O processo de edição de vídeo na produção jornalística para televisão também se tornou mais rápido ao passar do linear para o não linear. No entanto, apesar do avanço tecnológico na Comunicação, há uma questão importante, o determinismo ditatorial da tecnologia na Educação. Embora as faculdades de jornalismo tentem preparar o aluno para uma atuação profissional atualizada no mundo contemporâneo, isso significa focar mais no lado técnico em detrimento do incentivo ao debate coletivo e à leitura crítica das infinitas possibilidades culturais advindas da pluralidade na experiência presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Educação. Jornalismo Televisual. Edição da Notícia na TV.

ABSTRACT: The chapter addresses the process of TV news editing. Gray literature, documental research, and Historical/Bibliographical data allow an heuristic process of corpus analysis. The study revealed that the advancement of digital technology, smaller size and lighter weight of audiovisual capture and recording equipments facilitated and accelerated the daily life of the television journalist. The process of video editing in journalistic production for television has also become faster by switching from linear to non-linear. However, despite the technological advance in the Communication there is an important question, the dictatorial determinism of technology in Education. Although the journalism faculties try to prepare the student for an up-to-date professional performance in the contemporary world, that means focusing more on the technical side in detriment of the incentive to the collective debate and the critical reading of presential experience.

**KEY-WORDS: Communication. Education. Broadcast Journalism News
Television. Editing TV News.**

HISTÓRICO

Este capítulo reflete sobre um estudo apresentado em 2016 no congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, cujo tema “Comunicação e Educação”, reacendia a chama de um histórico debate realizado em 1985, também na ECA/USP, protagonizado por milhares de cientistas, profissionais e universitários que analisaram empírica e teoricamente a integração interdisciplinar entre estas duas importantes áreas do pensamento e do trabalho humano: Comunicação e Educação.

Se o ano de 1985 marcou o período crítico da História do Brasil muito se deve ao intenso trabalho dos jornalistas e professores da ECA/USP, na época sob a direção de José Marques de Melo, que além de ser o primeiro doutor em Jornalismo do Brasil, também é docente-fundador da ECA/USP, e hoje pesquisador acadêmico respeitado internacionalmente e coordenador (desde 1996) da Cátedra UNESCO/Methodista para Comunicação do Desenvolvimento Regional.

A luta para o restabelecimento da democracia brasileira, principalmente dentro da ECA/USP, palco de injustiças e muita violência, repercutiu nacionalmente em maio de 1975, após a cassação dos professores José Marques de Melo, Freitas Nobre, Jair Borin, Thomas Forkas e Sinval Medina e do afastamento dos professores Paulo Roberto Leandro e Cremilda Medina, a primeira mestra em Comunicação pela ECA/USP. E são justamente, esses professores que se destacam e fortalecem o debate nacional pelo fim do processo ditatorial vivenciado pelos cidadãos brasileiros.

Cremilda Medina injetou possibilidades transformadoras na juventude estudantil da ECA/USP, incentivou novos caminhos para uma educação superior escrita pluralmente, quebrou paradigmas da Ciência, colocou o “Gesto da Arte” na vida do jornalista/narrador e há mais de quatro décadas observa que o jornalismo é um exercício autoral em contínua transformação.

A força de Cremilda Medina, mulher jornalista e educadora, está refletida nas mais de 50 coletâneas coletivas, como as séries “São Paulo de Perfil” e “Novo Pacto da Ciência” organizadas por ela na ECA/USP, bem como pela incessante contribuição intelectual que ultrapassa duas dezenas de livros editados e publicados, cujos temas buscam sempre iluminar os debates contemporâneos sobre o cotidiano da Comunicação e da Educação, pois a prática é parceira do ensino e da pesquisa. E vice-versa.

1. Ilhas do Silêncio

No debate coordenado por Cremilda Medina em 1986, na ECA/USP, uma das principais questões tratava do impacto da introdução das novas tecnologias e consequente informatização das redações com a presença e participação de estudantes da graduação, da pós e, principalmente, educadores e comunicadores de todo o Brasil. Juntos, no encontro denominado “Jornalismo na Nova República” (MEDINA, 1987), os debatedores e o público presente refletiram possibilidades possíveis para algumas questões como: processo de regulamentação da profissão, crise econômica, cotidiano no trabalho e escola, perspectivas educacionais e comunicacionais, enfim.

Em 1985, na redação do Canal 4 da TVSBT, na Vila Guilherme, Zona Norte de São Paulo, os jornalistas (repórteres, redatores e editores) trabalhavam com máquinas de escrever manuais. Eu trabalhava como redatora do “Cidade 4”, jornal local da emissora, e tinha que datilografar os textos das “cabeças” em folhas de papel intercaladas com carbono. As “cabeças” eram as introduções das videorreportagens que compunham o roteiro do telejornal (que era fotocopiado/“xerocado”), e eram lidas pelo apresentador na bancada. Havia também o “espelho” (base quadriculada feita com régua onde era datilograda a relação de reportagens editadas, com os respectivos tempos de duração, que seriam exibidas durante o telejornal) que ajudava a fazer a minutagem do telejornal a partir da soma dos tempos dos VTs (Vídeo Tape) de cada reportagem. Na época sem calculadora, nem software “Word”, nem “Excel”, nem computador pessoal.

O VT utilizava o sistema U-Matic, lançado pela Sony em 1969, no formato de fita (cassete) de vídeo analógico, gravação (helicoidal), $\frac{3}{4}$ de polegada. O VT era utilizado em reportagens externas, em substituição às câmeras com filmes de 16 mm (película). Depois do U-Matic vieram o Betacam (Sony), o Super VHS (JVC).

O professor da ECA/USP e jornalista de televisão Paulo Roberto Leandro participou do “Jornalismo na Nova República” e falou sobre a evolução tecnológica da produção de notícia para a televisão na época:

Com uma nova mudança significativa no equipamento, se abandonou o trabalho com filmes, com o suporte de celuloide que demandava um tempo de revelação, uma coisa mais demorada para se trabalhar no Telejornalismo, para o Vídeo-Tape, que é uma superfície muito mais rápida de processamento. Com o vídeo-tape portátil, o jornalismo brasileiro, e especialmente a Globo que tem mais recursos, evoluiu para aquilo que conhecemos hoje. A própria empresa cresceu a ponto de hoje já pensar em disputar o mercado externo com esse mesmo produto. (LEANDRO, 1987, p. 151).

Contudo em pleno século 21 com o avanço tecnológico das telecomunicações, domínio da Internet, invasão de drones, celulares, banda larga, o leitor poderia

perguntar: “em que medida estudar a notícia veiculada pela tevê pode contribuir para compreensão da Comunicação e Educação no Brasil?”

É que mesmo com a avalanche das informações disponíveis através da Internet, e apesar do aumento da oferta de veiculação de notícias em várias plataformas, a maioria das pessoas ainda busca o telejornal exibido pela TV Aberta, principalmente no Brasil, para tomar ciência dos principais acontecimentos locais e globais.

De acordo com uma pesquisa feita pela Ericsson sobre os hábitos de consumo de notícias de cerca de 26 mil pessoas na Ásia, Europa, América do Norte e América do Sul cerca de 50% dos entrevistados responderam que preferem ver o noticiário pela televisão. Além disso, no caso do Brasil, a TV Aberta desempenha um papel central na informação do público através dos telejornais (principalmente o do horário nobre) sobre o que acontece no País e no mundo, em especial nas “ilhas do silêncio”, alguns municípios brasileiros com Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM-Educação) abaixo da média, onde o cidadão não tem acesso aos bens culturais, como filmes, peças de teatro, livros, música etc.

É verdade que essa informação é massiva, padronizada e patrocinada pelos anunciantes do canal de televisão e que os jornais veiculados durante o horário nobre têm uma única versão para todo o território brasileiro. Isso ocorre porque as emissoras “cabeça de rede” produzem e veiculam os telejornais que são retransmitidos pelas afiliadas.

As emissoras Globo, SBT, Record e Band, juntas detêm 70% da audiência total e as emissoras CNT, RedeTV!, TV Brasil, TV Cultura e TV Gazeta, estão com o restante 30%. Apesar da adoção do SBTVD-T – Sistema Brasileiro de Televisão Digital Terrestre (Lei 5820/2006) que tinha por premissa proporcionar a interatividade para a Educação, Comunicação e Saúde, isto ainda não acontece porque algumas regiões brasileiras ainda continuam recebendo o sinal da TV Aberta pelo Sistema Analógico. Em 2011, escrevi com a professora Valquíria Kneipp (PPGEM/UFRN) um artigo premiado pela Intercom onde destacamos a importância do debate sobre essa questão: “A utilização do Ginga na construção do processo de interatividade no telejornalismo brasileiro”. Com o advento da TV Digital a grade fixa da programação, introduzida na década de 1950, também está perdendo a função que havia sido imposta pelo anunciante que patrocinava o telejornal: notícia com hora marcada. A adaptatividade do telespectador ao novo processo interativo, via redes sociais, parece fluir com facilidade, mas o fluxo adaptativo não segue na mesma velocidade do outro lado da telinha, ou seja, para quem vive a prática na redação de TV, o processo exige tempo e dedicação, em especial para dominar os novos softwares de edição, redação, arquivo etc.

2. O algoritmo nosso de cada dia

O digital alterou a forma de produzir programas televisuais, em especial no campo jornalístico. A captação de imagens, a edição de vídeo, os dados on-line e a pós-produção com efeitos especiais de áudio e vídeo mudaram o cotidiano da redação jornalística em um canal de tevê.

A cada dia novas tecnologias invadem o mercado, como por exemplo, o software “Shred Vídeo” (<http://shredvideo.com>), que está sendo utilizado para edição de matérias de esportes, a partir de arquivos de fotos e vídeos. O algoritmo do software identifica os registros de data, hora, padrão de aceleração de cada cena, e assim rapidamente produz um vídeo com o material. O Centro de Pesquisas da Disney trabalha em um aplicativo para a edição de imagens a partir de múltiplas câmeras, inclusive com a aplicação da regra dos 180°. Essas imagens técnicas produzidas por celulares, drones e algoritmos ganharam primazia no jornalismo. Quanto mais rápida for produzida uma nova imagem técnica, mais rapidamente ela poderá ser vista e consumida por milhares de pessoas ao mesmo tempo.

A britânica agência de notícias Reuters trabalha em parceria com a americana Graphic, cujo software utiliza um algoritmo que produz dinamicamente um infográfico a partir de uma busca e seleção de dados de fontes públicas e privadas à disposição na Internet, sobre qualquer assunto.

Para as empresas de comunicação a aquisição dos vídeos, em especial dos acontecimentos internacionais feitos pelas agências noticiosas com a ajuda dos algoritmos, permite diminuir os custos operacionais com a força de trabalho humana, justamente num momento em que aumentam os conflitos entre países e continentes.

A Reuters também trabalha com a Wibbitz desenvolvedora de um software de processamento de linguagem natural e algoritmos capazes de analisar em segundos áudios, legendas de fotos, textos e artigos de notícias, que estejam disponíveis na internet, e assim produzir automaticamente um resumo de qualquer história, ou se for programado poderá criar uma nova narrativa em texto ou vídeo. É por isso que você nem acabou de ver um infográfico dinâmico sobre um furacão no Haiti, e na telinha do seu computador aparecem mais vídeos sobre o assunto, alguns com centenas de “gostos” (“views & likes”).

Para reforçar a ideia de que a produção algorítmica é uma boa estratégia para futuros investimentos na indústria da mídia, a Wibbitz apresentou uma pesquisa sobre a percepção dos consumidores de notícias frente às novas tecnologias. O público avaliou: “chatbots” (aplicativo robô que conversa sobre notícias); acessórios eletrônicos que podem vestir ou calçar com conexão “Wi-Fi”; “LV - live vídeo” (vídeo ao vivo) e o “VR - virtual reality” (realidade virtual). Para se manter informada a maioria considerou mais fácil e confiável o vídeo ao vivo (Live Vídeo), disponibilizado

pelas emissoras de TV, em aplicativos ou através das redes sociais. Para combater as notícias falsas a Reuters tem um “consultor”, ou seja, uma pessoa com amplo conhecimento e reconhecida internacionalmente que irá analisar e aprovar, ou não, a divulgação das notícias produzidas pelos algoritmos.

Os algoritmos também produzem vídeos para os usuários das redes sociais, como por exemplo, os vídeos do Resumo do Ano, Dia do Amigo, entre outros, que as pessoas postam na linha do tempo do próprio perfil, ou dos amigos. E a cada dia surge uma novidade.

Sabe aquela sensação esquisita de que o mundo anda muito acelerado? É que saímos da visão cênica (a imagem estática, aquele retrato em preto & branco, parado, de um instante) e entramos na fase processual (sequências de sucessivas imagens de eventos). A aceleração pode facilitar a ocorrência de falhas de informação e, em alguns casos, deixar o cidadão indeciso sobre o que pode ser considerado verdade, ou não.

3. Conhecimento é o alimento do algoritmo

Algoritmo é um procedimento com um número finito de passos utilizado para encontrar a solução de um problema, ou para executar uma determinada tarefa. Seguir o modo de fazer de uma receita de bolo, por exemplo. Bata os ovos, acrescente o leite enfim. Seu algoritmo cognitivo também pode avaliar possibilidades e modificar algum procedimento como trocar leite por água, por exemplo.

Etimologicamente, a palavra algoritmo é uma combinação da palavra em Latim *algorismus* – utilizada pela primeira vez, no século 9, pelo matemático Al Khwarizmi (criador da álgebra) – e a palavra Grega *arithmos*, que significa número. Em inglês medieval (anos de 1390) temos a menção da palavra algoritmo como um tipo de contador numérico, “augrim stones”, no “The Miller’s Tale”, um dos contos do livro “The Canterbury Tales” (Contos da Cantuária) escrito pelo filósofo inglês Geoffrey Chaucer. No século 20, a palavra algoritmo foi adotada pelos programadores de computação (MEHRI, 2017) e em 1840, a matemática inglesa Ada Lovelace estreou um complexo algoritmo para ser desenvolvido por uma máquina de computação.

Em 2014, um grupo de programadores desenvolveu um algoritmo de inteligência artificial para o laboratório DeepMind. O algoritmo tinha que aprender a jogar o ancestral e complexo jogo chinês “Go”. No começo de 2018, a Netflix liberou o documentário “AlphaGo”, que revela os bastidores da evolução das conexões algorítmicas do DeepMind ao ser testado pelas conexões algorítmicas dos cérebros de dois jogadores “experts” e famosos pelas vitórias conquistadas ao jogar “Go” com outros humanos. Veja o filme. Apesar do determinismo tecnológico, a história mostra que é possível perceber atalhos para a inclusão de algoritmos aleatórios

que possam rastrear o conhecimento humano. Os engenheiros disponibilizaram modelos dos jogos feitos por pessoas para que a inteligência artificial pudesse “imitar” o algoritmo cognitivo humano. Essa é uma mudança importante no avanço da inteligência artificial. Por que? Porque no início a automação imitava os membros do corpo humano. Por exemplo, a mão firme do robô, não tremia, não se cansava nunca, e era capaz de parafusar milhares de rodas nas fábricas de produção de automóveis, interminavelmente, e assim acelerar a produção e aumentar os lucros. O que mudou hoje, é que a automação não copia só os membros do corpo, a evolução tecnológica copia agora o processo de operação das redes neuronais do cérebro humano. Assim os algoritmos são capazes de executar as funções necessárias para solucionar um problema, ou obter uma resposta, num átimo de segundo.

Os algoritmos de busca por notícias ganham cada vez mais lugar de destaque nas redações jornalísticas. Há uma imensa oferta de dados (“Big Data”): informações certificadas por fontes institucionalizadas do poder, estatísticas locais / nacionais / globais avalizadas por organizações governamentais / não governamentais, infográficos, textos, videorreportagens com ou sem áudio etc. Mas, será que o humano jornalista ao seguir os códigos programados pelos softwares não vai inibir o processo intuitivo criativo do próprio cérebro?

4. Raciocínio da consciência política e exercício democrático

Em março de 2014, o empresário português José Macedo, que vive há quase oitenta anos em Sever do Vouga, na zona rural de Portugal, assinou uma notícia que foi publicada em um jornal severense na qual ele destacava um acontecimento realizado na cidade de Atibaia, interior de São Paulo, Sudeste do Brasil. Macedo orgulhosamente comunicava aos leitores do jornal, que sua cidade em Portugal havia sido homenageada pelos brasileiros, e que agora Atibaia tinha uma rua com o nome de Sever do Vouga. “Muitas vezes, a própria notícia”, escreve Sousa (1999, s/p.), “funciona como acontecimento susceptível de desencadear novos acontecimentos.”

Macedo solicitava aos vereadores severenses para que a Rua da Fonte, onde ele mora, passasse a se chamar Rua Atibaia. Sousa (1999, s/p.) afirma também que “a notícia seria um acontecimento que se debruça sobre outro acontecimento, sendo acontecimento por ser notável, singular e potencial fonte de acontecimentos notáveis.” Esse relato me levou a pensar no exercício de participação política da audiência, independente do desenvolvimento tecnológico, porque revela a contribuição do telejornal para a democracia.

Na contemporaneidade tudo é escrito, lido e / ou visto coletivamente, embora se tenha a falsa impressão de “personalização”. A partir do cadastramento de algumas palavras-chave, os consumidores podem obter as notícias sobre determinados

assuntos, assim que elas estiverem disponíveis, em qualquer plataforma. Mudou o conceito de jornal. Hoje dá para comprar só uma notícia, nova ou antiga, ou um pacote avulso sobre um determinado acontecimento. Há algum tempo, o público tenta pautar a agenda, através dos “likes”, “downloads” e da própria produção textual / foto / videográfica.

Essa falsa sensação de conteúdo personalizado faz com que as “bolhas on-line” aumentem cada vez mais, porque os algoritmos com a ajuda da tecnologia reúnem os semelhantes em grupos que concordam entre si, ou seriam grupos de similares? Porque de sujeitos de ação passamos a objetos acionados. Ao entrar na rede social o usuário recebe a sugestão de vídeos, leituras, amigos disponíveis para contatar, ou de produtos e serviços para adquirir, ou seja, a oferta de respostas começa antes da “curiosidade epistêmica” (CUNHA, 2017). É a inversão da relação entre o mundo da experiência e o mundo da imaginação. Pode-se dizer que falta o processo de escrita linear que nos permite explicar as imagens e ampliar a visão processual do mundo em que se experiencia a vida. A consciência política esmaeceu, porque diminuiu a escrita linear elaborada, dialógica, plural, bem como diminuiu a leitura crítica individual dessa escrita linear que permite o raciocínio da consciência política, e com ela, o exercício democrático.

5.A edição telejornalística sob o olhar da Ciência

Este texto busca refletir quanti-qualitativamente sobre o processo de produção da notícia na TV Aberta no Brasil. A literatura cinzenta, a investigação documental, a revisão histórica e bibliográfica se apresentaram como heurística metodológica para a verificação de dados. (SÁ-SILVA et al, 2009). O *corpus* reuniu cerca de vinte estudos acadêmicos sobre a produção e edição da notícia televisual.

Na Tabela 1 apresento um resumo dos principais resultados.

6.O poder simbólico negociado pela mídia

Uma dúvida surgiu ao escrever este capítulo – que palavra utilizar: televisivo, televisual, telejornalístico, telejornalismo? Optei por jornalismo televisual e / ou telejornalismo porque estes termos estão oficializados em disciplinas dos cursos superiores de universidades brasileiras, inclusive na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e em instituições do Rio Grande do Sul conforme pesquisa desenvolvida, em 2013, pelas professoras pesquisadoras Fabiana Piccinin e Paula Puhl, “indicando que as disciplinas [com estas nomenclaturas] estão voltadas à produção de um programa jornalístico de televisão”. (PICCININ e PUHL, 2013, p. 8).

Tabela 1: Estudos sobre Edição da Notícia Televisual. Elaboração: CUNHA, Regina, 2018

Autor	Período	Objetivo da Pesquisa	Resultados
Gaye TUCHMAN, Socióloga (EUA), "Making news: a study in the construction of reality"	década de 1960	- controlar o processo de trabalho humano (início da automação); - implantar rotinas de tarefas; - controlar a produtividade; - aumentar os lucros dos donos. "A extrema urgência é a essência da notícia."	Classificação proposta por Tuchman para serem utilizadas pelas empresas de comunicação para os "eventos-como-notícias": - hard news; - soft news; - spot news; - developing news; e - continuing news
Richard SCHAEFER (Jornalista e Professor Universidade Novo México, EUA) "A longitudinal analysis of network news editing strategies"	Parte I: 1969 / 1983 Parte II: até 2005 Total: 36 anos	Análise de Conteúdo das edições telejornalísticas, através de quatro variáveis de estilos: - média de duração em segundos de cada tomada; - uso de corte seco ou efeito especial; - áudio e vídeo; e - continuidade / montagem.	(1970) Edição de imagens no formato "montagem contínua", gravação contínua e realística, (herança da indústria cinematográfica) (2000) Edição no formato "montagem sintética", edições com cenas mais curtas, mais som ambiente e efeitos especiais via computador com aceleração do ritmo de trabalho.
Keren HENDERSON (Mestrado, EUA)	2007	- entrevistar 4 editores de emissoras de TV Local em Denver (EUA) - analisar 34 reportagens editadas e escolhidas pelos editores (metade "hard news" e metade "soft news")	A rotina da edição acontecia dentro de um processo dicotômico: "hard news" vs "soft news". Em outras palavras importante vs interessante.
Estrela SERRANO (Jornalista e Diretora da Escola Superior de Comunicação Social do ISCTE, Portugal)	2001	- analisar a cobertura jornalística feita pela televisão pública (RTP1) e pelos canais privados (SIC e TVI) durante a campanha de 2001, para eleição do Presidente da República de Portugal.	A pesquisa mostrou que, não houve diferenças significativas entre a cobertura feita pelos três canais.
Carlos CANELAS (Doutorado / Universidade de Aveiro, Portugal)	2008	- conhecer o profissional de edição de vídeo de notícias; - analisar a rotina de trabalho do jornalista de televisão; - entrevistar 56 editores de vídeo da Rádio e Televisão de Portugal (RTP1)	A investigação revelou que: - 5 editores tinham formação superior; - 50 eram homens e 6 eram mulheres; - cada editor produzia entre 4 e 6 peças / dia (que eram repetidas em vários telejornais); - 87% informaram que não tinham tempo para editar como gostariam; - 75% afirmaram ter excesso de volume de trabalho.

O recorte temático de que trata esta análise trabalha o jornal dentro do espaço midiático televisual que exerce uma posição central como negociador do poder simbólico, porque trabalha com a informação. Informação que é produzida e editada para ser apresentada como a realidade do cotidiano da sociedade dentro da programação de um canal de televisão que algumas vezes mescla o ficcional com o factual. Baudrillard (1978) observa que a telerrepresentação da notícia se transforma em realidade e faz com que a audiência aceite a imagem simulada, montada em uma sequência lógica pelo editor de imagens como um evento real. Machado (2000) escreve que esse organizar, desorganizar e reorganizar de imagens e acontecimentos colocando-os em uma sequência é uma capacidade do telejornalismo.

O telejornal é uma colagem de depoimentos e fontes numa sequência sintagmática, mas essa colagem jamais chega a constituir um discurso suficientemente unitário, lógico ou organizado. As informações veiculadas nesse gênero televisual constituem, antes de mais nada, um processo em andamento. É um programa realizado ao vivo, ainda que utilize material pré-gravado, ou de arquivo. (MACHADO, 2000, p. 110).

O telespectador vê o acontecimento como notícia através da “voz identificada” de quem o testemunhou. Eliseu Verón (1995) classificou esse poder da “voz identificada” no telejornal de dois tipos: 1) moderno ou pós-moderno (quando há polifonia de vozes); e 2) convencional ou tradicional (quando o telejornal é centralizado e opinativo, e só diretor do telejornal ou o apresentador na bancada tem poder para opinar). “Voz identificada” é uma fonte identificada que oferece um depoimento identificado dentro da notícia editada e exibida dentro de um telejornal. A edição do telejornal dá voz ao repórter identificado pela legenda e local onde está, que por sua vez dá voz ao entrevistado (identificado pelo nome e profissão).

O editor de imagens é o profissional do jornalismo televisual que escolhe as imagens, quantidade, qualidade do áudio, efeitos de transição, tipo de montagem e dispõe todo o material videográfico noticioso em uma sequência de forma objetiva, clara e organizada, com começo, meio e fim, para exibição dentro de um telejornal.

O que é diferente sobre a edição é que se pode unir o tempo, contido nos fragmentos. A edição implica em unir pequenos e grandes fragmentos, cada um com um tempo diferente. E o resultado dessa edição cria uma nova consciência da existência do tempo. (TARKOVSKY, 1989, p. 119).

Dentro do telejornal a edição não linear do vídeo digital é feita com a ajuda de softwares. Este tipo de edição de imagens acelera o processo do trabalho jornalístico e permite a reversibilidade ou edição a distância, ou seja, o editor do telejornal pode trazer o vídeo de volta para a linha de edição (tela do computador

ou do celular), reeditar a notícia quantas vezes quiser, alterar a ordem dos frames (ordem da sequência gravada), cortar ou destacar uma cena, inserir trilhas de áudio com música ou voz, gráficos, ilustrações, entre outras possibilidades. Através da inserção de ritmos de ação como se fossem reais, o editor de imagens cria ciclos de tensão, que prendem e libertam a atenção do telespectador, através de um processo fisiológico, emocional e cognitivo. Esse processo é possível através da programação de algoritmos, como por exemplo, ao postar uma foto no Facebook o usuário é convidado a identificar um rosto através do “Deep Face”, o que significa que o sistema de algoritmos da rede social tem capacidade para identificar rostos e os respectivos nomes. O reconhecimento facial em CCTV (circuito de TV fechado), em 3D por algoritmos (softwares de edição de imagem) é uma das ferramentas mais utilizadas por governos (segurança internacional, aeroportos, bancos etc.); empresas (entrada e saída de funcionários, clientes, fornecedores, estacionamento, banheiros); instituições (identificação de alunos, visitantes, professores, sócios, eventos esportivos, festivais etc.); e pelos cidadãos (‘kinect’, games, câmeras digitais, entre outros).

No início do século 21 o jornalista Al Tompkins autor do livro “Aim For The Heart: A Guide for TV Producers and Reporters” (“Mire no coração: um guia para produtores e repórteres de TV”), adotado nos cursos de jornalismo por cerca de 75 universidades nos Estados Unidos, alertava para o impacto da edição não linear no mundo. “Com um clique do *mouse* será possível reeditar ou modificar histórias”. (TOMPKINS, 2002). Contudo, dez anos depois o professor de jornalismo Casey Frechette, da Universidade do Sul da Flórida, nos Estados Unidos, já aceitava e elogiava a prática da edição não linear, adotada por quase todas as emissoras de televisão mundialmente, de forma irreversível. “Estas técnicas podem ajudar a avançar no trabalho de relatar os acontecimentos e melhorar os objetivos jornalísticos.” (FRECHETTE, 2012).

Por outro lado, na mesma época o editor do jornal “The Guardian”, Peter Preston lançava uma crítica sobre a edição jornalística na televisão. No artigo “Broadcast news is losing its balance in the post-truth era” Preston (2012) (pesquisa realizada com base na programação transmitida pela mídia do Reino Unido e EUA) escreveu que a edição noticiosa estava a apresentar um falso equilíbrio, porque com a justificativa de ser imparcial, os dois lados de um argumento acabavam com o mesmo peso, mesmo quando havia a certeza de que um deles estava factualmente incorreto. Preston (2012) ironizava que as notícias estavam sendo editadas de maneira a apresentar a “brilhante” verdade dos políticos, e que a mídia vivia (e continua) a era da pós-verdade, porque não contestava as próprias falhas, o que refletia um estreitamento da visão analítica que deveria ser a base do exercício jornalístico.

Editar vídeos é realmente estruturar histórias. Trata-se de estabelecer um começo, meio e fim, decidir como cada cena passa para a outra, estabelecer

um ritmo, e criar uma dinâmica. Saber como fazer um corte em um clipe ou em uma sequência de tomadas, é importante para contar histórias audiovisuais. No jornalismo televisivo estas técnicas podem ajudar a avançar no trabalho de relatar os acontecimentos e melhorar os objetivos jornalísticos. (FRECHETTE, 2012).

Embora a prática possa ter algumas alterações dependendo da linha editorial do jornal de cada emissora de televisão, em geral, inicia-se com o texto em “off” (explicação inicial gravada pelo repórter coberta com imagens do acontecimento), sonora (excerto da entrevista feita com pessoa relacionada) e a passagem ou encerramento (“stand up”, ou seja, quando o repórter revela para a audiência que testemunhou pessoalmente tudo aquilo que está a relatar em áudio e vídeo). Embora, o “medium” televisão seja audiovisual é possível considerar que o editor de imagens possa montar uma reportagem buscando aguçar o sentido da audição do telespectador.

Mesmo em reportagens sem voz (entrevistado / fonte / repórter identificado) como por exemplo, o “No Comment” da Euro News, o áudio está presente, porque o tema principal das edições feitas por eles apela para situações dramáticas ou inusitadas, que têm como áudio de fundo (BG “Background”) sirenes, explosões de bombas, gritos, rajadas de ventos, entre outros. A Euro News afirma que o programa tem por objetivo fornecer todos os elementos sobre os eventos que são notícias, sem comentários, para que o telespectador possa tirar as próprias conclusões.

No telejornal cada notícia editada, depois de pronta será colocada na sequência de outra reportagem editada, formando assim o roteiro daquele dia, uma memória dos acontecimentos do cotidiano de uma cidade, de um povo, de um país, do mundo, de um tempo que “performa” a existência do tempo que ao ser revelado pelo telejornal escreve a História.

7.A História que as tevês narram

A produção e comunicação de formas simbólicas envolve a criação e distribuição de ideias, imagens, histórias, músicas e – informação – cuja centralidade é importante, porque a informação guarda o poder de nomear, endossar, definir, e, portanto, a mídia estaria entre as mais importantes instituições que exercem o “poder simbólico” (BOURDIEU, 1991), pois, diariamente, as pessoas buscam a informação produzida pelos jornalistas, confirmando assim, a necessidade do acompanhamento da estratégia dinâmica do campo, pois se a estrutura do campo se modifica, também mudam, gradualmente, o conteúdo e a forma de poder simbólico.

As ideias cotidianas e tradicionais acerca da realidade são ilusões que procuramos fundamentar durante grande parte das nossas vidas, mesmo correndo o

risco de tentar encaixar os fatos na sua definição de realidade em vez de fazermos o contrário. E a ilusão mais perigosa de todas é a de que existe apenas uma realidade.

Aquilo que de fato existe são várias perspectivas diferentes da realidade, algumas das quais contraditórias, mas todas resultantes da comunicação e não reflexos de verdades eternas e objetivas. [grifo nosso] (WATZLAWICK, 1991, p. 23).

Já que existem muitas realidades, importante destacar o estudo da socióloga Gaye Tuchman “Making news: a study in the construction of reality” onde ela escreve que uma dessas realidades do mundo é construída pelos jornalistas através das notícias. Foi um dos primeiros estudos (1960) sobre a produção e edição da notícia, tanto para exibição pela televisão, como para publicação em jornal impresso.

O controle do processo trabalhista era um tema dominante da sociologia do trabalho nos anos 1960, ou seja, os cientistas sociais buscavam compreender como as empresas, inclusive as de comunicação, elaboravam as rotinas para o desenvolvimento das tarefas diárias de forma a facilitar o controle, a quantidade e produtividade do trabalho, além de aumentar os ganhos financeiros dos proprietários. Tuchman questionou o ritmo de trabalho dos jornalistas em virtude do exercício estratégico diário quase ritualizado que tinha por objetivo dominar o imprevisto para tentar criar uma rotina para algo que poderia acontecer a qualquer momento. Contudo, no caso dos jornalistas parte do fluxo de trabalho diário era e é feito do inesperado / imprevisto. Jornalista não tem rotina. “A extrema urgência é a essência da notícia” (TUCHMAN, 1973) porque diariamente há uma grande variedade de desastres, incêndios, ou acontecimentos extraordinários que precisam ser processados, de acordo com o interesse jornalístico.

Apoiada na nomenclatura tradicional anglo-saxônica a autora deixou um legado para classificação e definição do acontecimento que é notícia: 1) “Hard News” (Notícias Importantes); 2) “Soft News” (Notícias Interessantes); 3) “Spot News” (Notícias Pontuais); 4) “Developing News” (Notícias em Desenvolvimento); e 5) “Continuing News” (Notícias Pautadas). As “Continuing news” facilitam a cobertura noticiosa, porque tratam de reportagens previstas, pautadas e agendadas. A chefia de reportagem e os editores podem prever onde os repórteres precisam ir e quem serão os entrevistados. “Spot news” é um acontecimento imprevisto que virou notícia, por exemplo, incêndios, incidentes internacionais, ou a morte de uma celebridade. As “Spot news” podem se tornar uma narrativa “Developing news”, notícia em desenvolvimento. As “Developing news” são caracterizadas pelas situações de emergência (TUCHMAN, 1973, p.121). São aquelas ocorrências em que pouco pode ser conhecido imediatamente, como no caso da queda de um avião, e será necessário acompanhar o desenvolvimento da notícia durante o decorrer do dia do acidente, ou até durante uma semana.

8. A vida como ela é

Em agosto de 2006, durante a conferência internacional da Associação para Educação em Jornalismo e Comunicação de Massa (AEJMC/EUA) o jornalista e professor da Universidade Novo México (EUA), Richard Schaefer presenteou a audiência com a apresentação dos resultados de sua pesquisa de mais de trinta anos sobre a edição da notícia na televisão.

O artigo “A longitudinal analysis of network news editing strategies” (Uma análise longitudinal das estratégias de edição de notícias das redes de TV) revelava o desenvolvimento e as conclusões de um longo estudo (a primeira parte da pesquisa foi desenvolvida de 1969 a 1983, e mais tarde em conjunto com Tony Martinez foram acrescentados novos documentos exibidos pelas TVs até 2005, perfazendo um total de trinta e seis anos de análise de edições telejornalísticas) sobre as estratégias da edição de notícias que eram veiculadas em telejornais de redes privadas de televisão dos Estados Unidos.

Schaefer (2006) escreveu que a falta de literatura científica sobre o tema fez com que ele tivesse que recorrer aos conceitos utilizados pelos cineastas.

Os teóricos do cinema ‘realistas’ argumentam que a técnica da gravação e edição de forma contínua, favorece a sensação de realismo ao permitir que os cineastas comprimam o tempo e retratem de forma, aparentemente natural, as relações dentro do espaço da cena que está sendo gravada; prática esta, por vezes referida como ‘edição invisível’. Esta quase invisível edição contínua permite à audiência acompanhar a sequência da narrativa como se estivesse também no mesmo local, ao contrário da insatisfação causada pela edição composta por partes desconectadas, como uma construção sintética (falsa) de camadas (cenas), ou pela representação abstrata da natureza dos temas. (SCHAEFER, 2006)

A metodologia utilizada no estudo de Schaefer foi a da análise de conteúdo, através de quatro variáveis de estilos de edição: média de duração em segundos de cada tomada; uso de corte seco ou efeito especial; áudio e vídeo; e continuidade/montagem.

A análise da última variável adverte Schaefer (2006), foi suportada pela Semiótica de Peirce (ícones e índices). O autor explica que as imagens das reportagens noticiosas seriam “ícones” pois se parecem com as imagens observadas pelos telespectadores no cotidiano do mundo da vida; assim quando os jornalistas utilizam tais imagens, elas podem ser consideradas um “índice”, ou marcador de um evento real, em um espaço real (SCHAEFER, 2006).

O estudo revelou que no começo dos anos 1970, os editores de notícias utilizavam bastante a técnica da gravação contínua e realística para a captação e a edição de imagens era no formato montagem contínua, um estilo de edição jornalística que

apresenta uma sequência de imagens quase sem cortes ou alterações, ou seja, o telespectador vê o acontecimento de um jeito bem aproximado daquilo que realmente estava acontecendo durante a gravação), essa prática é uma herança da montagem fílmica feita desde o princípio da indústria cinematográfica. No final da pesquisa Schaefer observou que a “montagem contínua / realística” quase havia desaparecido, cedendo espaço para a “montagem sintética”, que trabalha edições de cenas mais curtas, e com mais som ambiente. Os editores entrevistados afirmaram que o ritmo de trabalho na redação estava mais rápido, com reportagens mais argumentativas, além disso havia a inserção de muitas cenas com efeitos especiais feitos pelo computador.

9. Avaliação pelos pares

Em 2007, a norte americana Keren Esther Henderson apresentou uma tese de mestrado sobre a edição de narrativas noticiosas nos telejornais dos Estados Unidos. Henderson (2007) entrevistou quatro editores de emissoras de TV em Denver, EUA, e analisou 34 reportagens noticiosas, editadas e escolhidas por eles, sendo metade sobre notícias importantes (‘hard news’) e outra metade sobre notícias interessantes (‘soft news’).

A habilidade do editor está diretamente relacionada com a qualidade do vídeo que será gravado pelo repórter de imagens, no local do acontecimento e que irá capturar (áudio e vídeo) da representação de ‘realidade’ através de uma sequência de imagens em formato de entrevistas, de som ambiente, e em formato de B-roll (imagens que foram feitas no local onde ocorreu o evento que será noticiado, e que servirão para cobrir o ‘off’ do repórter que vai escrever a narrativa). (HENDERSON, 2007, p. 13).

O principal legado do estudo de Henderson está na análise dos relatos sobre o processo de trabalho dos editores. Eles afirmaram que a rotina da edição acontecia dentro de um processo dicotômico: “hard vs soft news” ou “narrativa editing vs eye-candy [or MTV] editing” (importante vs interessante). Esta afirmação é bastante semelhante a uma análise feita por Geoffrey Baym ao investigar a cobertura do “impeachment” de Clinton pelas redes de TV americanas em 2004.

10. Televisualidade Lusófona

Em Portugal temos o estudo da jornalista, pesquisadora, professora e diretora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Comunicação Social do ISCTE, Estrela Serrano, que analisou a cobertura jornalística – pela televisão pública (RTP1) e pelos

canais privados (SIC e TVI) – sobre a cobertura da campanha para a eleição em 2001 do Presidente da República de Portugal. Serrano partiu da hipótese de que a cobertura feita pelo canal público seria uma “alternativa aos canais comerciais, submetidos à tirania das audiências para obtenção de lucro.” (SERRANO, 2005, p.59). Contudo, o resultado da análise não revelou diferenças significativas entre os três canais, e a pesquisa mostrou que a cobertura tinha sido superficial; bem como os repórteres tinham demonstrado ter um papel passivo frente a cobertura da campanha eleitoral; e os materiais informativos que foram transmitidos, em geral, eram de iniciativa das assessorias de comunicação contratadas pelos candidatos.

Também em Portugal temos o estudo realizado em 2008, sobre os editores de imagens da Rádio e Televisão de Portugal (RTP1) desenvolvido pelo pesquisador e professor Carlos Francisco Lopes Canelas, do Instituto Politécnico da Guarda. A investigação revelou que dos 56 editores de vídeo apenas 5 tinham formação superior. A maioria (70%) trabalhava na RTP1 há cerca de dez anos. 90% eram do sexo masculino, ou seja, 50 homens e seis mulheres. Quanto à rotina de produção Canelas (2008) observou que cada editor produzia entre quatro e seis peças por dia, sendo que muitas peças eram reprisadas nas edições diárias dos telejornais. A notícia era editada para exibição no horário nobre, telejornal da noite (considerado o mais importante) e reprisada no dia seguinte, tanto no telejornal da manhã, e/ou no telejornal do horário do almoço, dependendo da importância da informação. 87% informaram que não tinham tempo para editar a reportagem como gostariam, e 75% reclamaram do excesso de trabalho.

Canelas também entrevistou vinte professores de cursos superiores de Comunicação Social de instituições portuguesas. Apenas uma universidade possuía uma unidade curricular específica, “Ateliê de Edição de Vídeo”. Segundo Canelas a maioria dos docentes concordou com a importância da aquisição do conhecimento prático para a edição em vídeo da notícia, contudo explicaram que isto não era possível porque esta componente de ensino tinha um número reduzido de horas/aulas. A pesquisa não analisou nenhuma peça editada e não investigou sobre o formato do processo de produção e elaboração do conteúdo textual e videográfico. Os editores de vídeo informaram que recebiam o texto pronto e já com o áudio gravado pelo jornalista que havia feito a cobertura do acontecimento. Para Canelas esse processo contraria a teoria acadêmica da produção da notícia no telejornal descrita por Sousa e Aroso (2003) de que a principal regra da escrita do texto (“off”) para televisão é o respeito pelas imagens, ou seja, o jornalista deve relatar o acontecimento com imagens. Mas, no dia a dia o que os editores entrevistados faziam era colocar em sequência as imagens que recebiam das externas ou dos arquivos, sobre um “off” gravado.

11. Aproximações culturais

É provável que ao ler este capítulo o leitor não se interesse em saber se o computador utilizado para digitar o texto era moderno, se a pesquisadora jornalista estava em casa sozinha, ou numa sala da universidade rodeada por outros pesquisadores, professores, alunos. Em geral não damos atenção aos artefatos que nos rodeiam porque naturalizamos um pensar sobre eles como mercadorias, bem como os livros, DVDs, games, jornais, celulares.

Minha ideia não é descrever numa linha diacrônica as datas das invenções da escrita, máquina de escrever, algoritmo, fotografia, cinema, computador, Internet, mas é que esse conhecimento legado pelas invenções humanas revela quão inesgotável é o nosso cérebro na capacidade de aprender, ler, estudar, conversar, cantar, escrever, brincar, gravar, evoluir como humanos que somos quando estamos juntos, presencialmente.

Que orquestração inimaginável ocorre entre os sistemas visual, vestibular, somatosensorial e auditivo no controle postural e conexões neuronais para a aquisição de um novo conhecimento e execução de uma nova tarefa intelectual?!

Essa perspectiva cultural para visualizar os processos que modelam a comunicação na contemporaneidade permite ir mais além da análise superficial de mudança tecnológica, porque historicamente compreender o mundo é avançar sobre datas e períodos, e perceber a possibilidade oferecida através da consciência coletiva que pode, ou não, seguir padrões e/ou valores pré-estabelecidos. Parafraseando Cremilda Medina, faço um convite para deixarmos de lado a bagagem pesada e ultrapassada dos postulados das gramáticas inerciais e das análises reducionistas e tentarmos ser parte compreensiva de um coletivo que exercita a compreensão abrangente dos acontecimentos contemporâneos.

Referências

- BAUDRILLARD, J. **Cultura y Simulacro**. Barcelona: Editorial Kairós, 1978.
- BAYM, G. Packaging reality: Structures of form in US network news coverage of Watergate and the Clinton impeachment. In: **Journalism** (5), p. 279-299. London: Sage Journals, 2004.
- BRASIL. **Implantação do SBTVD-T**. Dec. 5.820 29 junho 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5820.htm Acesso em 10 ago 2016
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge, UK: Polity Press, 1991.
- _____. **Sobre a Televisão**. RJ: Jorge Zahar Ed., 1997.
- CANELAS, C. F. L. A edição de vídeo no jornalismo televisivo: os profissionais da edição de vídeo da informação jornalística diária da RTP. **Dissertação** de mestrado em Comunicação e Jornalismo, Univ. de Coimbra, 2008.
- CUNHA, S.R.S., KNEIPP, V. A utilização do Gíngua na construção do processo de interatividade no telejornalismo brasileiro. In: **Anais Intercom Recife**, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2EFUmjM> Acesso em: 12 fev 2018
- CUNHA, S.R.S. Comunicação e Educação: O Algoritmo dos Outros Somos Nós. In: **Anais Intercom, USP/ECA, SP**, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2EjcRav> Acesso em: 15 jan 2018
- _____, ABRAVANEL, R. A evolução da edição da notícia na TV.

In: Anais Simpósio Internacional Jornalismo em Ambientes Multiplataforma – ESPM, SP, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2ggnsKg> Acesso em: 19 jan 2018

_____. MEDINA, C. A Curiosidade Epistêmica Jornalística e a Narrativa Autoral. In: **Anais** do 40º Intercom, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2nLM3y3> Acesso em 16 fev 2018

DEEPMIND. **AlphaGo**. Disponível em: <http://bit.ly/2eF9rVy> Acesso em: 30 jan 2018

ERICSSON. **Relatório TV & Media**. Ericsson Publications, 2014.

EURONEWS. **No Comment**. Disponível em: <http://pt.euronews.com>

FRECHETTE, C. 9 key elements that can help journalists be better video storytellers. In: **Poynter**. 2012. Disponível: <http://bit.ly/1fV6h8l> Acesso em: 22 jan 2018

HENDERSON, K. **News narratives and television news editing**. Louisiana. EUA, 2007. (Dissertação de Mestrado).

INTERCOM Comunicação e Educação – Tema do Congresso. In: **Intercom Portal**, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2Fmgz3H> Acesso em: 9 jul 2016.

LEANDRO, P.R. Telejornalismo, produto de exportação? In: MEDINA, Cremilda (org.) **O Jornalismo na Nova República**. SP: Summus, 1987.

LOVELACE, A. Computer Programmer, Mathematician(1815–1852). In: *Biography*. Disponível em: <http://bit.ly/2t2AGwT> Acesso em 3 jan 2018

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. SP: Ed. Senac, 2000.

MEHRI, B. From Al-Khwarizmi to Algorithm. In: **Olympiads in Informatics**, IOI, Vilnius University, DOI: 10.15388/ioi.2017.special.11ol.11, Special Issue, 2017. p. 71–74

MEDINA, Cremilda. **O Jornalismo na Nova República**. SP: Summus, 1987.

_____. **Ato Presencial: mistério e transformação**. SP: Casa da Serra, 2016.

PICININ, F.; PUHL, P. Telejornalismo, novas tecnologias e convergência: um estudo sobre o ensino no RS. In: **Anais SBPjor**, 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. BSB: Universidade de Brasília, 2013.

PRESTON, P. Broadcast news is losing its balance in the post-truth era. In: **The Observer**. London, UK, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Fh59Oq> Acesso em: 3 fev 2018

SÁ-SILVA, et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências**

Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SCHAEFER, R. J. A longitudinal analysis of network news editing strategies from 1969 to 1997. In: **Proceedings of AEJMC**. Washington, DC, 2001.

SERRANO, Estrela. A campanha eleitoral de 2001 na televisão revisitada: análise comparada do serviço público e dos canais privados. In: **Media & Jornalismo**, (7) 2005, p. 59-78.

SOUSA, J. P. As notícias e os seus efeitos. As teorias do jornalismo e dos efeitos sociais dos media jornalísticos. In: **BOCC.UBI.PT**, 1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-pedro-jorge-noticias-efeitos.html> Acesso em: 3 jan 2018

_____. Aroso, I. **Técnicas Jornalísticas nos Meios Electrónicos: princípios de radiojornalismo, telejornalismo e jornalismo on-line**. Porto: Univ.Fernando Pessoa, 2003.

TARKOVSKY, A. **Sculpting in Time: Reflections on the Cinema**. Texas: UniTexas Press, 1989.

TOMPKINS, A. **Aim for the heart: Write for the Ear, Shoot for the Eye, a Guide for TV Producers and Reporters**. Chicago: Bonus Book, 2002.

TUCHMAN, G. Making News by Doing Work: Routinizing the Unexpected. In: **American Journal of Sociology**, Chicago: The University of Chicago Press, Vol. 79, No. 1 (Jul., 1973), p. 110-131.

_____. A objectividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objectividade dos jornalistas. In: T. N. (Org.). **Jornalismo: questões, teorias e estórias**. Lisboa: Vega, 1999.

_____. **Making news: a study in the construction of reality**. New York: Free Press, Oct. 1980.

VERON, E. **Construir el acontecimiento**. Barcelona: Gedisa, 1995.

WATZLAWICK, Paul **A realidade é real?** Lisboa: Relógio D'Água, Col. 154. Antropos, 1991.

WIBBITZ. Perception of New Media Technologies. In: **Wibbitz Research Hub**. Consumer Report. Live Vídeo, Chatbots, Wearables & VR. Investing in the future of news technologies. 2016 Disponível em: <http://wibbitz.com> Acesso em 25 set 2016

CAPÍTULO 17

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA A SERVIÇO DE UMA WEB RÁDIO UNIVERSITÁRIA

Daniela Pereira Bochembuzo

*Universidade do Sagrado Coração
Bauru – São Paulo*

Juliana Costa Neves

*Universidade do Sagrado Coração
Bauru – São Paulo*

RESUMO: Este artigo apresenta resultados oriundos de pesquisa desenvolvida por meio do Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) da Universidade do Sagrado Coração (Bauru-SP) no biênio 2016-2017. A proposta contempla teorias de rádio, Web rádio, **Podcast**, Comunicação e Internet, Webrádio Universitária e tecnologia em áudio. A metodologia envolveu pesquisa

bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com amostra formada por 500 pessoas. Os dados obtidos foram aplicados no desenvolvimento de um site repositório para o projeto de extensão Webrádio USC, composto por conteúdos complementares e a disponibilização de **Podcast**. A aplicação da pesquisa objetivou divulgar a emissora no ambiente acadêmico e na comunidade externa e ampliar sua atuação nas mídias sociais digitais, a fim de proporcionar maior audiência e interação com os ouvintes.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão; Podcast; Rádio; Tecnologia; Web.

ABSTRACT: This article originates from the Work of Completion of Course, which comes from the research developed through the Initiation Program in Technological Development and Innovation (PIBITI) of the University of the Sacred Heart (Bauru-SP). The proposal contemplates theories of radio, Webradio, Podcast, Communication and Internet, Webradio University and audio technology. The product of this work is a repository site for the Webrádio USC extension project composed of complementary contents and the availability of Podcast. The methodology involved bibliographic research, documentary research and field research, of applied purpose. The goal is to make Webrádio USC recognized within the academic environment and the outside community through its own virtual site, in addition to Webrádio USC being present in digital social media to provide more interaction with listeners.

KEYWORDS: Extension; Podcast; Radio; Technology; Web.

INTRODUÇÃO

As tecnologias de comunicação têm se mostrado cada vez mais acessíveis quando considerados seu uso social e a sua relação com equipamentos tecnológicos e a disponibilidade de internet, que, em termos de comunicação, proporciona ampliação do índice de compartilhamento de informações entre as pessoas. Nesse sentido, há de se considerar que a realidade atual é de conexões e inovações, cujo intuito de promover um estreitamento entre sociedade e comunicação tende à evolução e à adaptação às novas formas de produção. No caso de o **rádio, já é possível que as emissoras**, através de seus aplicativos, estejam sempre presentes na vida das pessoas, por meio da comunicação on-line.

O contexto narrado evidencia o que o teórico canadense Marshall McLuhan (1964) já havia dito sobre a aldeia global, uma sociedade mundial conectada cujos indivíduos são capazes de atuar como emissores de conteúdo informativo. Pensando no veículo de comunicação rádio, que tem a capacidade de fazer com que o ouvinte tenha a impressão de que o meio ‘fala’ com ele diretamente, ao favorecer o **diálogo mental** com seu interlocutor, isto ocorre porque, ao capacitar a ampliar a audiência no mundo todo, ficando mais próximo do ouvinte, torna seu público mais conectado.

O rádio afeta as pessoas, digamos, como que pessoalmente, oferecendo um mundo de comunicação não expressa entre o escritor – locutor e o ouvinte. Este é o aspecto mais imediato do rádio. Uma experiência particular. (MCLUHAN, 1964, p.336).

Visão complementar tem Luiz Artur Ferraretto (2014), para quem o rádio **é** um meio dinâmico e social, por estar presente na vida do ouvinte, divulgando informações necessárias à sociedade de forma clara, objetiva, simples e direta. E, com os últimos avanços tecnológicos, o rádio tem propiciado experiências sonoras únicas, que favorecem o entendimento das mensagens transmitidas como algo novo e espetacular, o que o faz uma instituição cultural, com suas leis próprias, segundo Eduardo Meditsch (2010, p.204 apud FERRARETTO, 2014, p.18).

Neste século XXI de tantas tecnologias e, por vezes, de poucas humanidades, constitui-se por natureza, e cada vez mais, em um instrumento de diálogo, atento às demandas do público e cioso por dizer o que as pessoas necessitam e desejam ouvir em seu dia a dia. (FERRARETTO, 2014, p.13).

Nessa perspectiva tem-se o rádio como um meio que consegue se adaptar às novas tecnologias, situação exemplificada pela existência de Web rádios e *Podcast*, quando se atenta à evolução histórica e tecnológica da sociedade.

O *Podcast* pode ser gravado nos formatos de mp3, ogg ou mp4 ou até mesmo em

outros formatos que permitem o armazenamento de músicas e arquivos. Também estão associados ao nome *Podcast* diversos termos, como ficheiros de áudio, enquanto *podcasting* refere-se ao ato de gravar ou divulgar via web tais ficheiros e *podcaster*, à pessoa que grava e desenvolve esse tipo de conteúdo. Tais terminologias indicam que a sociedade está diante de uma forma diversa de comunicação.

Esta nova forma de comunicação está associada a uma mudança no padrão de comportamento dos habitantes do mundo global em que vivemos: ouvir na hora e lugares mais convenientes, programas obtidos na variada programação que existe na rede global, seja tanto por prazer (um programa rádio, uma entrevista) ou necessidade (uma aula). (FOSCHINI; TADDEI, 2006 apud COUTINHO; JUNIOR, 2009, p. 2121).

Medeiros (2006) demonstra em dados o aumento de utilização desta tecnologia; no período de 2004 e 2006, a produção de *Podcast* superou a de conteúdo radiofônico em emissoras tradicionais, permitindo classificá-los quanto ao tipo de produção: Metáfora (quando possui características similares a produções radiofônicas tradicionais, como o caso deste projeto de pesquisa), Editado (são programas de emissora editados para serem disponibilizados nos sites), Registro (são áudios com temas específicos) e os Educacionais (voltados para cursos de ensino a distância).

Por ser uma tecnologia disponível e proporcionar melhoras na educação e aumento da audiência, além de uma hipersegmentação, “os rádios convencionais viram no *Podcast* uma forma de aumentar a audiência. Ofereceram sua programação em ‘fatias’, segmentada, dando oportunidades aos ouvintes de escolher os programas e até qual parte dos programas ouvir.” (FOSCHINI; TADDEI, 2016, p.13). A esse conteúdo retirado da programação transmitida de forma analógica ou on-line, Ferraretto (2014) dá o nome de conteúdo diferido.

Portanto, os *podcasts* podem ser transmitidos diretamente via web ou extraídos de uma transmissão regular e ofertados, posteriormente, para download.

Já por Web rádio, “entende-se a emissora radiofônica que pode ser acessada através de uma URL (*Uniform Resource Locator*), um endereço na internet, não mais por uma frequência sintonizada no dial de um aparelho receptor [...]” (PRATA, 2012, p. 59). São emissoras que nascem direto da internet com transmissão digital, ou seja, podem ser acessadas somente por um endereço eletrônico.

Entre as Web rádios encontradas atualmente, a maior parte é segmentada (PRATA, 2012), como as emissoras evangélicas, somente de músicas sertanejas, rádios de notícias 24h, emissoras com foco em músicas dos anos 70-80-90, entre outras. Outras vertentes são as Web rádios Universitárias, criadas para que os alunos coloquem em prática as teorias aprendidas nas disciplinas radiofônicas, com o objetivo de produzir programação com qualidade e com diferenciação ao que se encontra nas rádios tradicionais.

Nesse sentido, uma Web rádio pode ser educativa no sentido do estudante, pois proporciona experiência de produção radiofônica via web e, ao mesmo tempo, relevante para o ouvinte comum, por tratar de assuntos relativos à comunidade externa.

Sua importância se amplia quando se considera o tripé ensino, pesquisa e extensão, pois na extensão é possível pôr em prática o que se aprende em aula com impacto social, investigar novas perspectivas por meio da pesquisa e trazer novos conteúdos para serem discutidos em disciplinas sobre o meio rádio.

No caso da Webrádio da Universidade do Sagrado Coração, a emissora está atualmente alocada no site da universidade, mas a possibilidade de aprimoramento de um site específico como repositório de material produzido pode auxiliar na produção de novos conteúdos e na ampliação da audiência. No momento do aprimoramento do site, é necessário o planejamento das atividades para se buscar o diferencial: a interação com o ouvinte, complementos da programação (textos, vídeos, infográficos, fotografias, etc.), barra de busca, *chats*, *Podcast* (novos programas e os que já existem), biografia dos alunos que produzem o conteúdo radiofônico, entre outros.

A Universidade do Sagrado Coração, localizada em Bauru (São Paulo), possui a Webrádio USC desde 2009. A emissora é um dos projetos de extensão da instituição e em 2010 iniciou sua transmissão via web. A programação é diversificada e criativa, com conteúdo radiofônico produzido pelos alunos dos cursos de comunicação, que variam a cada semestre. O ouvinte pode acessar a Webrádio USC pelo site da universidade, através de *plug-in* disponível no endereço para acesso: www.usc.br/na-usc/web-radio.

A Webrádio USC integra o programa de extensão Comunicação 3.0, que é composto por mais três projetos, o jornal digital *Círculo_On*, a Agência de Publicidade G-15 e o RP Comunica, cujo foco é a questão da sustentabilidade no município de Bauru.

No Projeto de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO, 2016), a extensão está inserida na dimensão da estrutura administrativa em investimentos para consolidação dos Projetos Pedagógicos e dos Programas de Pesquisa e de Extensão, portanto está presente no alicerce de ensino, pesquisa e extensão. A Webrádio USC é sediada no Laboratório de Rádio, sendo uma expansão tecnológica da universidade, além de estar em consonância com o documento oficial do MEC (Ministério de Educação) denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. No item 1.2, chamado de Políticas Institucionais no Âmbito do Curso (Indicador), a emissora de rádio é considerada um instrumento integrante da política institucional ao proporcionar relacionamento com seus públicos.

Tendo em consideração as conceituações e descrições, o objeto desta pesquisa

é a Webrádio USC e sua audiência por meio do repositório de conteúdo, chamado Arquivo Universitário, que está atrelado ao projeto de extensão Webrádio USC. Desta forma, através do aprimoramento do site, pois nele são arquivados os produtos feitos nos projetos de extensão do programa Comunicação 3.0 (Webrádio USC, Círculo_On – Jornal Digital, Agência G-15 – Agência de Publicidade e RP Comunica), o projeto possui a intenção de torná-lo um espaço de consulta e referência de base de dados, ampliando e qualificando a oferta de acesso aos conteúdos produzidos pela Webrádio.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi ampliar a audiência da Webrádio USC, por meio de disponibilização de conteúdo no site Arquivo Acadêmico, com a ajuda da Arquitetura da Informação, de forma a servir como repositório de conteúdo em áudio para a Webrádio USC. A partir do objetivo geral, derivaram os seguintes objetivos específicos: 1) Aprimorar o sítio virtual próprio; 2) Identificar a audiência da Webrádio USC antes do site entrar no ar; 3) Disponibilizar os programas em *Podcast* (download), conteúdos para o site baseado nos programas da Webrádio USC e materiais complementares; 4) Incentivar maior interação com os ouvintes via redes sociais digitais, como, *Facebook*. O cumprimento de tais objetivos possibilitou ampliar o acesso aos conteúdos radiofônicos pelo ambiente acadêmico e para a comunidade externa, além de ter aprimorado **o trânsito de informações e interações da emissora com os ouvintes**, como relatado nos tópicos seguintes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa corroborou-se, primeiramente, na necessidade de que um projeto de extensão, no caso a Webrádio USC, estivesse em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade do Sagrado Coração, de forma a contribuir para a promoção e divulgação do conhecimento nas áreas: técnica, científica e cultural. Nesse sentido entendeu-se que o estudo da tecnologia poderia favorecer a ampliação da oferta de veiculação do conhecimento gerado pelo trabalho da Webrádio USC, contribuindo para a integração da comunidade acadêmica com a externa permitindo a transformação da sociedade, objetivo da extensão previsto no documento da Universidade do Sagrado Coração.

Desde 2013, a Webrádio USC está alocada no site da própria universidade, mas, como pressuposto pelo projeto anterior à pesquisa, avaliava-se que os dispositivos conectados via *mobile* poderiam favorecer esse acesso se houvesse o aprimoramento do site repositório para a emissora on-line, ao atrair, por meio de *podcasts*, a audiência dentro do ambiente universitário. Tal premissa considerou-se

que o **rádio**, de acordo com Ferraretto (2014), passou a ter uma lógica de demanda (que é a disponibilização de conteúdo na internet, de produções já transmitidas), irradiações em tempo real ponto a ponto (quando os conteúdos são disponibilizados de forma diferida e podem ser acessados individualmente), permitindo uma sinergia do rádio com os outros meios de comunicação e as formas variadas de disponibilizar os conteúdos radiofônicos em suportes tecnológicos, como, por exemplo, celulares, computadores, *tablets* e outros dispositivos móveis.

Entendeu-se, ainda, que um site que disponibiliza os programas da Webrádio USC em *Podcast* possibilita a criação de um histórico da rádio e o acesso a qualquer momento, através de download, a esse conteúdo. Vislumbrou-se, então, que isto ampliaria a disponibilidade à comunidade externa, favorecendo maior visibilidade à Webrádio USC e evidenciando seu vínculo como veículo de comunicação institucional e de relacionamento com o público. Ademais, os dados de trânsito e download têm permitido compreender melhor o comportamento do ouvinte em relação à emissora, indicando a necessidade de estudá-los para planejamento de ações de relacionamento com a audiência.

Entendido aqui como projeto de inovação e tecnologia, este trabalho **é uma contribuição** para o entendimento do desenvolvimento do rádio no meio tecnológico, fortalecendo suas características como veículo de comunicação social com o ouvinte, uma vez que pode ser acessado de qualquer lugar, o que o torna mais próximo à sociedade. Tais pressupostos evidenciam o caráter inovador desta pesquisa, pois é reduzido o número de Web rádios no Brasil que possuem site próprio, apesar de Prata (2013) apontar que, no país, existem 2.018 emissoras.

MÉTODOS E TÉCNICAS

De natureza exploratória, este trabalho teve finalidade aplicada, em razão dos dados obtidos no percurso composto por pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo terem sido aplicados no aprimoramento do site e nas estratégias de divulgação das redes sociais da emissora de rádio em questão.

A pesquisa bibliográfica versou sobre os temas Rádio, Webrádio, Webrádio Universitária, Tecnologia em áudio, Arquitetura da Informação, Repositório Digital, *Podcast* e Comunicação e Internet e consistiu em conceituar o tema e subsidiar a redação da pesquisa, após a localização de abordagens anteriores sobre os temas, o que permitiu entender melhor o funcionamento de um site e sua estrutura, um *Podcast*, entre outros aspectos aqui tratados.

A pesquisa documental teve como subsídios documentos institucionais e sites de Web rádios Universitárias. Nesta etapa metodológica, foi realizada a busca de dados e informações em documentos, conhecidas como fontes primárias, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2020, e do MEC (Ministério de

Educação): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância de 2012, para saber em que categorias e qual obrigatoriedade a Universidade do Sagrado Coração deve cumprir em relação à emissora on-line, Webrádio USC, bem como para conhecer o comportamento de outras Web rádios Universitárias do país no meio digital.

Nessa fase, realizada no primeira semestre de 2017, foram mapeadas as **Web Rádios Universitárias brasileiras**, a fim de ter ciência sobre o que estas emissoras estavam realizando para se obter audiência. Foram identificadas 11 web rádios com sites próprios, nem todos disponíveis – quando se tentava acessá-los, muitos traziam como resposta “endereço não encontrado” ou “erro”.

A terceira etapa foi a pesquisa de campo, realizada por meio do método quantitativo, a fim de mensurar o relacionamento da audiência com a emissora radiofônica, ou seja, o acesso do público acadêmico e externo ao conteúdo da Webrádio USC; e, por fim, a pesquisa aplicada.

Em relação à pesquisa de campo, foi utilizado como instrumento um questionário com questões fechadas, abertas e semiabertas, configurando-se como método quantitativo, tendo como *lócus* de aplicação a cidade de Bauru. O método quantitativo foi utilizado para verificar a relação da Webrádio USC com o público, para saber quem conhece a emissora, o que gosta de ouvir e o que gostaria que constasse na programação da emissora. Esta pesquisa envolveu corpus formado por 250 pessoas, assim distribuído: 125 membros do meio acadêmico, selecionados de forma aleatória, sem faixa etária definida, e 125 pessoas do ambiente externo, selecionadas aleatoriamente, residentes em Bauru, no campus da USC e nas ruas de Bauru. Os dados coletados foram transformados em 52 gráficos, para facilitar a visualização das informações obtidas.

Por fim, os dados obtidos nas três primeiras etapas foram utilizados na pesquisa aplicada, para o aprimoramento do site repositório, na transformação dos programas da Webrádio USC em *Podcast* e na produção de conteúdos complementares (horário da programação, vídeos e fotografias), produzidos pelos alunos extensionistas da emissora e a coordenadora do projeto. Além disso, foi firmada parceria com a Agência G-15, projeto de extensão integrante do programa Comunicação 3.0. Após reuniões com os coordenadores dos dois projetos, foram produzidos *posts* no Facebook, com divulgação realizada no mês de Abril de 2017, o que permitiu aumento da visibilidade e reconhecimento da Webrádio USC. Isto foi possível porque a pesquisa aplicada permite colocar em prática os dados e informações obtidos na pesquisa de campo, voltada para a solução do problema, de forma a comprovar que o repositório ajuda na divulgação da Webrádio USC e que promove maior interação com os ouvintes via redes sociais digitais, além de melhor valorização e reconhecimento da emissora.

DESCRIÇÃO DOS PRODUTOS

No momento da pesquisa aplicada, após definição de estratégia e planejamento de divulgação de conteúdos em redes sociais digitais, como o Facebook, houve a produção de *posts* e *banners*. Exemplos são o Banner para o uso do site da universidade, que é composto pela imagem de um microfone, com o fundo azul e o slogan de “Música, notícias e muita diversão você encontra aqui!”, junto com o link que endereça para o *plug-in* da Webrádio USC via site da universidade. Também se

avaliou como necessária a divulgação sobre a atuação da Webrádio USC, cujo banner trouxe o mesmo slogan descrito anteriormente, com um desenho de um microfone em amarelo e fundo cinza, e informação sobre o link de acesso à emissora on-line, apresentada na Figuras 1.

Também foram produzidos *posts* para o Facebook (<https://www.facebook.com/WebradioUSC/>) informando a programação diária da emissora, com cores diferentes para cada dia (vermelho, azul e verde e suas diferentes tonalidades), horários dos programas e link para acesso à rádio, como mostra a Figura 2. As divulgações para cada programa, com as logomarcas desenvolvidas pela Agência G-15 e dias e horários em que o programa vai ao ar, foi outra produção realizada, como exemplifica a Figura 3.

Figura 1 – Post de existência da Webrádio USC



Fonte: Elaborado pela Agência G-15 (2017).

Figura 2 – Exemplo de post de programação

SEXTA-FEIRA PROGRAMAÇÃO	
Jazz e Afins - 00h	14h30 - Rádio Memória
Pop e Rock - 01h	15h - Pop Music
Jazz e Afins - 08h	18h - Talentos de Bauru
Luz, Câmara, Orquestra - 08h30	18h30 - Música Brasileira
Mistura Literária - 09h	19h - Divas da MPB
Rádio Memória - 09h30	19h30 - Pop Music
Pop Music - 10h	20h - Balanço Black
Jazz e Afins - 13h	22h - Talentos de Bauru
Luz, Câmara, Orquestra - 13h30	22h30 - Divas da MPB
Mistura Literária - 14h	23h - Balanço Black

Fonte: Elaborado pela Agência G-15 (2017).

Figura 3 – Exemplo de post de programa

EXTENSÃO SAÚDE

Revista radiofônica sobre saúde e qualidade de vida. A cada semana, especialistas em saúde são entrevistados para explicar questões ligadas à **qualidade de vida**.

Programação:
Domingo - 9h30 / 17h30
Terça-feira - 18h / 23h
Quarta-feira - 9h / 14h30
Sábado - 22h30

Fonte: Elaborado pela Agência G-15 (2017).

Figura 4 – Post interativo



Fonte: Elaborado pela Agência G-15 (2017).

Outra novidade, sugerida pela G-15 com base nos dados da pesquisa de campo, envolveu um *post* interativo, em que era solicitado ao ouvinte a sua música preferida, via comentários, com veiculação posterior do pedido às quartas-feiras, a partir das 17h. A peça é da cor azul claro e branco e é composta por duas fontes diferentes e o texto indica ao internauta que ele participa da produção da programação, como mostra a Figura 4.

Além das redes sociais, os dados foram aplicados à outra estratégia de divulgação, o site repositório, denominado Arquivo Universitário (<http://www.usc.edu.br/repositorio/>). Nele foi realizada a disponibilização dos programas da Webrádio USC em Podcast e a presença de trabalhos dos outros projetos. A Figura 5 traz a capa desse site.

Figura 5 – Site repositório – Arquivo Universitário



Fonte: Elaborado pela Agência G-15 (2017).

No repositório, a localização de arquivos foi facilitada pela Arquitetura da Informação, que no caso do repositório envolve, em sua *front page*, o uso do banner Arquivo Universitário e que é ilustrado com atividades desenvolvidas pela Agência G-15 e logomarcas de programas da Webrádio USC. Ao clicar nas setas indicativas, encontram-se uma fotografia dos alunos da Agência G-15 e também um microfone sinalizando a emissora on-line. Esta página, indicada na Figura 5, é reconhecida como "Home"; ao deslizar para baixo, encontram-se informações sobre o site, a extensão e a Webrádio USC. O site possui outras abas, como "Sobre", "Agência – G15", "Webrádio" e "Vídeos". Na aba "Sobre" estão descritos o objetivo do repositório digital e quais cursos produzem o site.

Na aba “Agência G-15”, **há um texto explicativo sobre o projeto de extensão e quando deixa a seta do mouse** em cima da aba abre-se uma lista com opções de trabalhos feitos pela agência para serem consultados. Já a aba “Webrádio” é semelhante, pois ao clicar nesta opção há um texto explicativo sobre o projeto e, ao deslizar a página, encontram-se quadrados sobre cada programa, que podem estar na programação atualmente ou já dela fizeram parte; e, de forma semelhante, ao deixar a seta do mouse em cima desta aba abre-se uma lista com os nomes dos programas, tendo a opção de ir a busca diretamente dos *Podcasts* do programa desejado. E na última aba, titulada como “Vídeo”, é possível encontrar trabalhos em audiovisual quando algum projeto de extensão realizar algum material desta forma. O Arquivo Universitário também possui local de busca, representado por um desenho de uma lupa. Ao clicar nela pode-se escrever alguma palavra-chave, favorecendo a busca diretamente do material desejado, além de possuir um plug-in por meio do qual as pessoas podem ouvir a Webrádio USC em tempo real.

Por fim, o site possui uma característica fundamental quando se fala de espaço virtual: a usabilidade, ou seja, o site se adéqua a qualquer tipo de plataforma, seja um computador, celular ou *tablet*, portanto, é responsivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo permitiu identificar o público ouvinte, como objetivado. O público da Webrádio USC tem entre 17 e 24 anos, é composto predominantemente por universitários de ambos os gêneros; sobre o conhecimento a respeito da Webrádio USC, 14% afirmaram conhecer a emissora. O dado sobre o conhecimento da emissora, porém não pode ser entendido como sinônimo de audiência, porque ao se questionar sobre o hábito de escuta, de modo geral, 90% responderam que nunca haviam ouvido a Webrádio. Inferência semelhante pode ser realizada em relação ao público interno, do qual 35% afirmaram conhecer a emissora, porém 85% nunca a ouviram; o *Facebook*, o site da USC e indicações de amigos são as formas pelas quais o público fica sabendo da existência da emissora e de sua programação. Entre os conteúdos difundidos, havia preferência por Educação, Música, Saúde, Prestação de Serviços, Trabalho, Literatura e Esporte. Observou-se que nenhum participante apontou outro assunto que gosta além do que já é abordado pela emissora, indicando que a programação está no caminho certo; nesse sentido, a programação ideal da emissora, do ponto de vista da audiência, deve ser informativa. De forma surpreendente, os participantes internos e externos, de modo geral e em grupos separados por gênero, preferem o período da manhã para se ouvir a Webrádio USC. Tal constatação tem razão ao se observar as formas de acesso da emissora on-line: o computador pessoal lidera o modo de ouvir, seguido, de longe, pelo celular. Por fim, ao analisar a opinião dos participantes em relação a sugestões, críticas,

elogios, sugestão de divulgação e mudança no programa, explicita-se o quanto a divulgação da Webrádio USC é fundamental para que se amplie a audiência, atendendo à preferência por assuntos científicos, de saúde, economia, sobre a própria universidade e a respeito de Bauru e região, entre outros assuntos.

Após a análise dos principais dados, advindos da pesquisa de campo e posto em prática a pesquisa aplicada, infere-se que o objetivo geral e os específicos (aprimorar o site, identificar a audiência da Webrádio USC, aprimorar o site, oferecer conteúdos em *Podcast* e por meio de materiais complementares como vídeo e disponibilização de produtos dos outros projetos de extensão; e a maior interação com os ouvintes foi alcançada via *Facebook*), foram atingidos. O relatório de audiência da emissora on-line comprova isso: em Janeiro de 2017 foram registrados 19 ouvintes enquanto em Abril foram 474 ouvintes; ademais, com um mês de divulgação da Webrádio USC, no período de 20 de Abril a 20 de Maio de 2017, foram registrados 538 ouvintes.

Este trabalho também contribui para a ampliação dos estudos sobre **rádio e web rádio**, indicando que as pesquisas e o uso de técnicas metodológicas são fundamentais para a ampliação da audiência de uma emissora de web rádio universitária. Ao associar comunicação e tecnologia, por meio de estratégias de divulgação em mídias sociais, melhor aplicação da tecnologia via arquitetura de informação em sites repositórios e produção de podcasts, o relacionamento entre emissora e público ouvinte é aprimorado e ampliado e disso resulta uma identificação mútua, força motriz de todo e qualquer processo de comunicação radiofônica.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, M. Saiba mais sobre streaming, a tecnologia que se popularizou na web 2.0. *Vida Digital – Serviços Web*. **TechTudo**. 23 de set.2014. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou-na-web-.html>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

FERRARETTO, L. A; KLOCKNER, L. (Orgs). **E o rádio?** Novos horizontes midiáticos. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

FERRARETTO, L. A. **Rádio: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.

_____. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. **Podcast**. Coleção Conquiste a Rede [?]. Disponível em <http://www.anacarmen.com/download/conquiste-a-rede/Conquiste_a_Rede_Blog.pdf>. Acesso em 10 Jun. 2017.

HERRINGTON, J. D. **Podcasting Hacks**. United States of America: O'REILLY, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. 7e. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 3e. New York, Toronto, London, São Paulo: Cultrix, 1964.

MEDEIROS, M. S. de. Podcasting: Um Antípoda Radiofônico. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006**.

MEDITSCH, E. **O Rádio na era da informação: teoria e técnica do novo radiojornalismo**. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC, 2001.

PRATA, N. Panorama da web radio no Brasil. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da**

Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0095-1.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2015.

PRATA, N. **Webrádio:** novos gêneros, novas formas de interação. 2e. Florianópolis: Insular, 2012.

UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO. **GUIA PARA NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS.** 6e. 2016. Disponível em: <www.usc.br/guia-de-normatizacao/> Acesso em: 12 out. 2016.

UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO. **PDI.** Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2020. Bauru, 2016. Disponível em: <http://orion.iascj.org.br/erptnt/com/tnt/portaldoaluno/documentos/Doc_oficiais/PDI/PDI_Atualizado_Adendo_2010_01.pdf> Acesso em: 09 dez. 2015.

UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO. Web Rádio. **USC,** c2015. Disponível em: <<http://www.usc.br/na-usc/web-radio/>> Acesso em: 09 dez. 2015.

CAPÍTULO 18

COMUNICAÇÃO PÚBLICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: DEBATE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.

Maria José da Costa Oliveira

Pós-doutora pelo PPGCom/ECA/USP; membro do Compol – Grupo de Pesquisa em Comunicação Pública e Política. zezecoliveira@gmail.com

Heloiza Matos e Nobre

Docente do PPGCom/ECA/USP; Coordenadora do Compol – Grupo de Pesquisa em Comunicação Pública e Política. heloizamatos@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva identificar o papel da comunicação no contexto das instituições de ensino, tendo em vista a importância destas na formação do cidadão. Dessa forma, procura-se analisar o quanto é necessária a existência de momentos e espaços de diálogo, de debate, de participação política nessas instituições, capazes de empoderar os estudantes e transformá-los em sujeitos ativos dentro da sociedade. No artigo são apresentados e correlacionados conceitos teóricos, com o propósito de questionar se e como a comunicação, no papel aqui destacado, tem contribuído com a articulação entre o saber e o poder para a formação cidadã crítica e emancipatória, com vistas ao interesse público e à consolidação da democracia.

PALAVRAS-CHAVE Comunicação Pública; Participação Política; Educação; Cidadania; Capital Social

ABSTRACT:THIS article aims to identify the role of communication in the context of educational institutions, considering their importance in the training of citizens. In this way, we try to analyze how necessary is the existence of moments and spaces for dialogue, debate, and political participation in these institutions, capable of empowering students and transforming them into active subjects within society. In the article are presented and correlated theoretical concepts, with the purpose of questioning if and how the communication, in the role here highlighted, has contributed to the articulation between knowledge and power for the critical and emancipatory citizen formation, with a view to the public interest and to the consolidation of democracy.

KEY words Public Communication; Political Participation; Education; Citizenship; Share capital

Introdução

Este artigo tem a proposta de analisar a comunicação e sua relação com educação e cidadania, a partir dos momentos e espaços de interlocução e de debate político estimulados no âmbito das instituições de ensino, já que a educação é uma alternativa para a práxis, que possibilita o pensamento crítico e tem o potencial de sugerir caminhos para a ação social e política.

Tendo a educação e participação política como objeto de estudo, esta análise se sustenta na teoria crítica, uma vez que, conforme sintetizado na matriz de Craig (2007) e alinhado com esta pesquisa, é a teoria crítica que permite partir de suposições sobre o conhecimento, considerando a comunicação teorizada como reflexão discursiva, estando fundamentada sobre a prática da teoria identificada na ideologia presente, na dialética utilizada, na opressão percebida, na conscientização, nas ações de resistência e nas formas de emancipação que ocorrem nas instituições de ensino.

Assim, esta pesquisa considera valores que são determinantes na percepção da formação do cidadão no contexto democrático, tais como liberdade, igualdade e razão, enfatizados na discussão que produz consciência, visão.

Entre os autores de referência para a presente análise está Habermas, já que para ele a teoria deve ser crítica, engajada nas lutas políticas do presente, e no construir-se em nome do futuro revolucionário; é um exame teórico e crítico da ideologia, mas também uma crítica revolucionária do presente.

Habermas diferencia a ação racional/instrumental (orientada para a eficiência e eficácia na realização dos fins) da ação racional comunicativa (orientada para o entendimento), argumentando que a ação racional instrumental deve estar inserida e dependente do quadro normativo gerado pela ação racional comunicativa.

Tendo em vista que é objetivo desta pesquisa analisar a importância dos espaços de debate, diálogo, participação e deliberação no âmbito das instituições de ensino, que contribuem para a formação do cidadão crítico, atuante e responsável em relação às questões de interesse público, é possível depreender que a referência em Habermas revela-se como bastante apropriada, já que para o autor (1971, p. 118) o quadro institucional deve ser racionalizado pela “remoção das restrições comunicativas”.

Esse é o mesmo questionamento que cerca o presente artigo, já que a formação do cidadão no contexto democrático, exige, inclusive das instituições de ensino, a ampliação das possibilidades de participação no processo decisório, de forma a exercitar em seu ambiente uma prática cidadã, que estimule nos sujeitos a cultura de participação, de engajamento e de deliberação, como ação cotidiana que passe a ser projetada junto às diversas instâncias da vida em sociedade.

É de se pressupor, portanto, que as instituições de ensino sejam as primeiras

a incorporar a cultura democrática em seu ambiente, mas essa estrutura idealizada é frequentemente distorcida e limitada por sanções e repressões, originando frustrações e sofrimentos.

Um exemplo claro nesse sentido é o projeto Escola Livre, de autoria do deputado Ricardo Nezinho (PMDB), aprovado em Alagoas, segundo o qual se defende a “neutralidade” política, ideológica e religiosa do professor em sala de aula.

A reação contra a lei tem como base a Constituição Federal que prevê, dentre outros aspectos, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, e gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Mesmo que haja quem defenda essa proposta, não se pode ignorar o caráter eminente de distorção e repressão ao espaço democrático, o que nos leva a refletir sobre as restrições existentes nas instituições de ensino para que se estimule o debate e a participação em especial sobre questões políticas.

As instituições de ensino e a cidadania

Quando se leva em conta o âmbito das instituições de ensino na formação do cidadão, parece natural que a comunicação esteja no âmago desse processo. Afinal, diálogo, debate, troca, interlocução são formas de expressão da comunicação, que podem ocorrer face a face ou com a utilização das mais diversas mídias.

Assim, discutir o papel da comunicação que se processa nas instituições de ensino exige que se leve em conta de qual perspectiva de educação se está falando, já que há desde metodologias de aprendizagem mais tradicionais, até metodologias que compõem a chamada “Escola Nova”, a qual propõe evoluir de um modelo centrado no professor que transmite o conteúdo para o aluno, visto como um ser passivo no processo, para um modelo dialético, que segue o modelo de aprendizagem da Grécia Antiga, utilizado por Sócrates, Platão e Aristóteles.

Nesse modelo, o aluno passa a ter uma papel ativo na aprendizagem, aspecto que se revela como mais coerente à formação do cidadão democrático.

Barbero (2014, p. 10), por sua vez, ao tratar de comunicação na educação, defende que a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar (sic). O autor reforça que o lugar para se aprender pode ser qualquer um, e evidencia a importância de se formar o cidadão como pessoa capaz de pensar com sua cabeça e de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática (p.11).

Todavia, é em Freire que encontramos a principal referência sobre educação numa perspectiva transformadora, pois, na concepção do autor, a educação deve ser libertadora, humanista e ao mesmo tempo conscientizadora. Freire, assim como Barbero, defende uma proposta não-escolar que pretende alfabetizar e, ao mesmo

tempo, conscientizar/politizar os homens pelo diálogo, levando à necessidade de se superar as mais diversas situações de opressão em que vive o oprimido.

Para Freire, a libertação do oprimido será possível pela educação. Não a educação “bancária”, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber, que visa defender os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes; mas a educação problematizadora.

A educação problematizadora, libertadora, promovida nos Círculos de Cultura por meio de perguntas e respostas (diálogo), se afirma na relação dialógica entre educador-educando. Para Paulo Freire, o Círculo de Cultura constitui-se numa estratégia da educação libertadora. Nesse círculo, não haveria lugar para o professor bancário, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe.

Linhares (2008) analisa que o Círculo de Cultura proposto por Freire é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Nos chamados Círculos de Cultura, os analfabetos aprendiam e ensinavam a interpretar o mundo e a descodificá-lo, a partir da palavra e temas geradores de significância para a sua realidade, ideias estas presentes, principalmente, nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da Liberdade”.

Entretanto, ainda que o lugar da educação possa ser qualquer um, as instituições de ensino tem potencial para ser seu espaço privilegiado. Durkheim (*apud* Hauschild, 2011), por exemplo, defende a postura social que a escola e a educação em si devem ter. Na perspectiva do autor, a educação escolar deixa de ser vista de forma individualista e, sim, através de uma perspectiva coletiva.

Nesse contexto, as instituições de ensino têm papel indispensável, pois representam espaço potencial para reflexão sobre as transformações que se processam na atualidade, e seus resultados. Afinal, a escola não pode ficar alheia às transformações sociais e culturais advindas da sociedade. Mas, pelo contrário, a escola pertence ao meio social e, por isso, sofre as influências do meio. “A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social.” (GALLO, 2010, p. 145)

Bauman (2001) destaca que muitas transformações estão permeando a sociedade contemporânea e essas acabam por invadir todos os contextos, inclusive as instituições de ensino, onde o respeito, a participação, o debate e a deliberação devem ser estimulados, fortalecendo o capital social, conceito que passamos a analisar, a seguir.

A constituição de Capital Social nas instituições de ensino

A relação do conceito de capital social com a presente abordagem ocorre porque a formação do cidadão passa também pelos vínculos que são estabelecidos entre os membros que compõem as organizações, o que nos permite incluir as instituições de ensino. São esses vínculos que contribuem para garantir o engajamento, seja em relação aos objetivos intraorganizacionais, seja em relação aos objetivos voltados ao interesse público.

Capital social está intimamente ligado às redes sociais e de comunicação disponíveis para as interações dos agentes sociais (Matos, 2009, p. 101). Matos destaca, também, que “a rede social pode ser dimensionada pela confiança que os membros atribuem aos participantes e às consequências associadas a esse sentimento”. (Matos, *apud* Duarte, 2007, p. 55)

Matos (2009, p. 37) cita Coleman, para quem o capital social pode ser encontrado em dois tipos de estrutura: nas redes sociais que funcionam num espaço fechado (um clube, associação ou sindicato, com suas próprias normas e sanções), ou numa organização social ou instituição com um objetivo específico (empresa, governo, associação cultural, partido político, ONG).

A autora (2009, p. 38) considera Coleman (no campo da educação) e Putnam (com foco na participação cívica e no comportamento das instituições) como fontes de inspiração para a maior parte dos estudos sobre o capital social, já enfatizados também no universo escolar e de educação, que representam um âmbito dos mais propensos a alimentar laços comunitários de reciprocidade.

Todavia, apesar desse potencial, resta-nos questionar até que ponto nas instituições de ensino a visão tecnicista se sobrepõe às relações de cooperação e de confiança, inibindo a participação, o diálogo, a deliberação e a própria constituição de capital social.

Vale *et al* (2006, p. 46) consideram que o capital social se manifesta por meio das redes sociais que tornam possíveis a cooperação e a ação coletiva para benefício mútuo, no interior das organizações, grupos e comunidades.

Isso provoca a necessidade de se estabelecer estratégias coletivas, voltadas a promover, de acordo com Vale *et al* (2006, p. 46), relações de confiança mútua, senso de propósito e capacidade de trabalho coletivo, elementos subjacentes ao conceito de capital social.

Para completar, torna-se necessário não apenas evidenciar a importância do capital social nas instituições de ensino, mas também levar em conta o contexto democrático, de participação e engajamento cívico. É nesse sentido que Matos (2009, p. 44) trata de enfatizar e aprofundar justamente o conceito de capital social na estruturação de laços sociais. Para tanto, a autora destaca a obra de Sennet – que analisa a corrosão do caráter e o declínio do capital social.

Para Sennet (1999, *apud* Matos, 2009, p. 45), o caráter designa sobretudo os traços permanentes de nossa experiência emocional, que se exprime pela confiança e o engajamento recíproco, na tentativa de atingir os objetivos de longo prazo, ou, ainda, para retardar a satisfação, visando a um objetivo futuro.

Matos (2009, p. 45) constata que a obra de Sennet ajuda a elucidar porque as causas prováveis da corrosão são as mesmas que afetam o capital social, trazendo, entre outras questões, como devem-se articular os interesses pessoais e públicos.

Um sistema político que não fornece aos seres humanos as razões profundas para que se interessem uns pelos outros não pode conservar sua legitimidade por longo tempo (Sennet, 1999, p. 66)

Segundo Putnam (2006, *apud* Matos, 2009, p. 47) os indivíduos têm mais chance de mudar sua vida quando fazem parte de uma comunidade cívica fortemente engajada. Dessa forma, os laços sociais e o engajamento cívico teriam influência preponderante sobre a vida privada e pública.

“As redes de interação alargariam enormemente a consciência dos membros, permitindo que eles desenvolvessem um “eu” e um “nós”, ou, retomando os termos teóricos da escolha racional, pode-se dizer que a presença dessas redes reforçaria o gosto dos indivíduos pelos benefícios coletivos (Bevort e Lallement, 2006, pp 37-8, *apud* Matos, 2009, p. 47)

Resta, porém, analisar qual seria o papel da comunicação na constituição do capital social.

Matos (2009, p. 82), ao tratar das perspectivas atuais da abordagem da conversação, lembra que as noções de opinião pública e esfera pública fizeram com que o conceito de conversação fosse reconhecido como relevante dimensão da constituição da democracia.

Matos (2009, p. 82) faz um questionamento sobre o porquê das conversações serem tão importantes para a formação de espaços públicos democráticos, se, geralmente, elas se estabelecem em contextos privados (pouco propícios ao embate de ideias) e entre pessoas que pensam de forma semelhante.

A autora resgata diferentes autores (Mansbridge, 1999; Kim e Kim, 2008; Moy e Gastil, 2006), que já destacaram que as conversações tendem a ocorrer com maior frequência em ambientes nos quais as pessoas se sentem protegidas ao expressarem seus argumentos e conclui que:

Assumir opiniões divergentes em contextos controversos não só impõe um desafio aos indivíduos como também um preço: transformar uma conversação fluida, amistosa e agradável em um embate de ideias voltado para a produção de um acordo ou para a solução de um determinado acordo ou para a solução de determinada questão. (Matos, 2009, p. 82)

Matos complementa sua análise sobre o papel da conversação no capital social, lembrando que há uma outra forma de conversação apontada por Schudson, como aquela voltada para a solução de problemas, a qual focaliza as trocas de argumentos em público entre pessoas com *backgrounds* distintos, exigindo que os participantes formulem os próprios pontos de vista e respondam aos questionamentos alheios. (Matos, 2009, p. 84)

A evidência da comunicação para o capital social é apontada por Matos (2009, p. 214) quando cita Hartman e Lenk (2001), que acreditam que a comunicação pode potencializar o capital social e o cumprimento de metas negociais, sendo um ativo intangível capaz de contribuir para o capital social, ativo da mesma natureza.

É justamente o movimento de aproximação entre a noção de capital social e a de comunicação que oferece a possibilidade de pensar na constituição dos indivíduos como cidadãos e atores cívicos com base nas interações que estabelecem nas redes sociais, sejam elas organizacionais e/ou cívicas. (Matos, 2009, p. 218).

Por fim, vale ressaltar que a constituição de capital social facilita o engajamento dos cidadãos nos assuntos que afetam a coletividade, por vínculos de confiança que são estabelecidos.

O papel da comunicação pública na educação para a cidadania

Sendo a comunicação pública aquela praticada no espaço público sobre temas de interesse público, tendo como foco principal o cidadão, pode-se dizer que sua relação é intrínseca à educação, desde que a cultura educacional seja voltada ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades cidadãs, que inclua a participação, a liberdade de expressão, as trocas argumentativas, o diálogo, o debate, inerentes ao processo comunicativo e democrático.

Assim, seja na sala de aula, com a adoção de metodologias e didáticas coerentes com essa proposta por parte dos professores, seja em atividades de pesquisa, de extensão e outros espaços de convívio, a filosofia da comunicação pública acaba por enraizar-se ao projeto político pedagógico da instituição, quando seu propósito é formar o cidadão para atuar no contexto democrático.

Um exemplo nesse sentido vem de países europeus que, procurando estimular seus cidadãos a intervirem na vida política e social não só para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de crescente diversidade social e cultural, entendem a importância de proporcionarem conhecimentos, competências e atitudes adequadas, por meio da educação escolar.

Dessa forma, políticas e estratégias nacionais nortearam a reforma dos currículos de cidadania, bem como medidas destinadas a incentivar a “aprendizagem pela

prática”, elemento fundamental numa área que exige a aquisição de competências práticas. Programas e iniciativas permitem aos estudantes adquirirem uma experiência concreta da vida social e política, com métodos utilizados pelos docentes na avaliação dessa aprendizagem.

Os estudantes fazem a sua aprendizagem da cidadania não só na sala de aula, mas também informalmente. Daí que a educação para a cidadania seja mais eficaz se secundada por um ambiente escolar em que os estudantes possam verificar diretamente como atuam os valores e os princípios do processo democrático.

Na aula, os jovens são formal e explicitamente ensinados a tornar-se cidadãos de pleno direito. No entanto, também aprendem a cidadania por outros meios. Por exemplo, podem começar a familiarizar-se com os procedimentos democráticos através da participação no processo de tomada de decisões da sua escola. Existem, assim, “oportunidades para aprender e experimentar a educação para a cidadania numa série de contextos (...) através de processos que englobam toda a escola”, mas também através de “atividades e experiências que envolvem a comunidade em geral” (Kerr e outros 2004, apud Rede Eurydice, 2012, p. 61).

De acordo com o relatório Eurydice, as escolas são um microcosmo onde os jovens aprendem a ser cidadãos ativos e responsáveis através das suas experiências cotidianas. O documento afirma que a cultura de escola influencia fortemente o comportamento de toda a comunidade escolar e é por isso que a educação para a cidadania, para ser eficazmente ensinada, necessita que essa cultura incentive e valorize a participação baseada em princípios democráticos, proporcionando aos estudantes oportunidades para se envolverem nas decisões que os afetam. (2012, p. 61)

Se de um lado há iniciativas como a desenvolvida pelos países europeus, por outro temos um longo caminho a ser percorrido no Brasil. Tal afirmação tem como base polémicas decorrentes da recente crise política, que é emblemática para suscitar o debate que tem sido travado em algumas escolas.

Em uma instituição de ensino superior de Campinas, por exemplo, o diretor proibiu discussões políticas dentro do campus da universidade no dia 17 de março de 2016, em meio ao clima hostil instaurado nas ruas entre apoiadores do impeachment da presidente Dilma Rousseff (PT) e defensores do governo petista.

A mensagem do diretor mencionava que “a universidade não é o lugar adequado para as discussões político-partidárias”.

Ainda que a intenção do diretor tenha sido evitar um clima de guerra instaurado nas ruas, dentro da universidade, a partir de um episódio que envolveu agressão verbal a uma aluna, revela-se o quanto a educação pode estar desvinculada dos debates políticos.

Claro que nem todas as instituições de ensino agem da mesma maneira. Enquanto ocorria a proibição do debate na universidade, uma escola de ensino

infantil, fundamental e médio da mesma cidade, promovia um momento de reflexão com seus alunos acerca do cenário político brasileiro.

Um dos temas em destaque desse momento foi a corrupção. A direção da escola fez questão de enfatizar que é preciso pensar nas pequenas corrupções que são praticadas no dia a dia. Lembrou também que é preciso buscar informações, trocar ideias, opiniões para entender o que está acontecendo.

A direção dessa escola registrou que o momento não tinha caráter partidário, porque a corrupção e a violação dos princípios têm se dado de forma geral.

Por fim, a mensagem destacou que a escola sempre manterá o diálogo e a troca de ideias no campo da educação sobre assuntos relevantes.

Com essa postura e por meio do acesso ao projeto político pedagógico dessa escola, foi possível identificar coerência com o objetivo de formar o cidadão democrático.

A formação do cidadão democrático implica justamente o desenvolvimento da habilidade de utilizar a retórica virtuosa que permite enfrentar a qualidade do outro que tem opinião diferente.

Isso conduz a uma cultura que não aceita a repressão e o controle social, e que permite o desenvolvimento de uma sociedade sem exploração, visando justiça, liberdade e democracia, pilares que sustentam a abordagem crítica dos autores ligados à Escola de Frankfurt.

Essa base crítica vincula-se também à noção de capital social, uma vez que, quando se visa uma sociedade sem exploração, é imprescindível o fortalecimento da comunidade cívica engajada, na qual o indivíduo, estabelecendo vínculos de confiança, tem mais condições de mudar sua vida. (Putnam, 2006)

Por outro lado, se o contexto democrático implica diversidade de opiniões, muitas vezes as trocas argumentativas se dão entre indivíduos pertencentes a diferentes “backgrounds”, portanto, nem sempre vinculados.

Nesse sentido, vale resgatar as considerações de Habermas (1984) ao enfatizar o desafio que é promover comunicação entre diferentes esferas, e ao mesmo tempo utilizar uma estrutura de entendimento que possibilite o diálogo e argumentação de forma a alcançar um consenso racional.

Seguindo essa concepção, há aproximação com o círculo de cultura defendido por Freire, como o lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo, com vivências compartilhadas que permitem a construção coletiva do conhecimento.

Todavia, não se pode ignorar que participar de debates, expondo opiniões e procurando influenciar outras pessoas apresenta também dificuldades, já que mesmo em meio a uma sociedade que se diz democrática, há muitas vezes aversão aos que têm opinião diversa. A intolerância, o radicalismo, o desrespeito também são inibidores da livre expressão.

Assim, não basta promover espaços de debate. Entre os pressupostos para que as pessoas participem efetivamente estão o respeito, a tolerância e a instituição de uma cultura democrática, que podem ter nas instituições de ensino espaços para esse exercício de aprendizagem, afinal essas representam locais férteis para a educação cidadã, exigindo a adoção de um modelo que incorpore a participação, o diálogo, o debate, com respeito e tolerância, e o fortalecimento do capital social positivo.

Considerações finais

É interessante observar se o diálogo, o debate e a deliberação integram a cultura das instituições de ensino, sejam elas de ensino fundamental, médio ou superior, visando a formação de uma sociedade democrática, que participa da definição e execução de políticas públicas que atendam ao interesse público.

Entretanto, é preciso reconhecer que obstáculos históricos e culturais precisam ser transpostos para que as instituições de ensino se tornem espaços de aprendizagem para a cidadania.

É importante reconhecer que há muito a avançar, para que se repense a educação em função de um cenário social que exige mais consciência política, mais educação, mais abertura para as trocas argumentativas.

Com espaços de interlocução, de participação e de deliberação, as instituições de ensino promovem a interface entre educação e comunicação, já que essa interligação faz com que, na sua formação, o cidadão desenvolva habilidades e competências para utilizar os instrumentais da comunicação para participar ativamente nas questões de interesse público.

No âmbito da educação, formal ou informal, as ações educativas combinam elementos de reprodução da cultura de seus agentes, bem como de transformação. Da mesma forma, ações de comunicação pública constituem-se em recursos indispensáveis ao envolvimento da sociedade para o estabelecimento de potenciais de transformação, presentes e futuros.

Independentemente do tipo e da abrangência das ações integradas entre comunicação e educação a serem alcançadas, deve-se ter em mente que a apreensão dos conhecimentos envolve, além da capacidade intelectual, o convívio em espaços de troca, de diálogo, de debate, que estimulem os sentidos, os desejos e a motivação.

Referências

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVESSON, Matz; DEETZ, Stanley. Teoria Crítica e Abordagens Pós-Modernas para Estudos Organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R.; CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (orgs.) *Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de análise e novas questões em Estudos Organizacionais. Volume 1*. São Paulo: Atlas, 1999.
- BARBERO, J M. *A Comunicação na Educação*. São Paulo, Ed. Contexto, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CRAIG, R. T; MULLER, H. L. *Theorizing Communication Reading Across Traditions*, Sage Publications, Inc., 2007.
- DEGENHARDT, Victor Werner. A TEORIA CRÍTICA E A ESTRATÉGIA EMPRESARIAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO. *BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos* 2(2):102-108, maio/agosto 2005.
- DRAGO, Pedro Anibal. Teoria Crítica e Teoria das Organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, Abr./Jun. 1992.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção leitura)
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245 p.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HABERMAS, J. *Direito e Democracia.: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, vol.II, 1997.
- HAUSCHILD, C. B. Qual a função da escolar? <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/10318/qual-a-funcao-da-escola###ixzz3XPLBxk7G>
- KIM, J., WYATT, R. O.; KATZ, E. *Notícia, Conversação, Opinião e Participação: o papel da conversação na democracia deliberativa*. Tradução Carolina Khodr, Juliana Pronunciati e Priscila Souza (2008).
- LINHARES, L. L. *Paulo Freire: Por uma educação libertadora e humanista*. www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf
- MANSBRIDGE, J. *A conversação cotidiana no sistema deliberativo*. In: MARQUES, A. C. S. (organização e tradução). *A deliberação pública e suas dimensões sociais políticas e comunicativas: textos fundamentais*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- MARQUES, A. C. S. (organização e tradução). *A deliberação pública e suas dimensões sociais políticas e comunicativas: textos fundamentais*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- MARQUES, Angela C. S. “Os meios de comunicação na esfera pública: novas perspectivas para as articulações entre diferentes arenas e atores. *Em Revista Líbero*, Ano XI n. 21, junho de 2008.
- MATOS, Heloiza. In: DUARTE, Jorge. *Comunicação Pública. Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público*. Atlas, São Paulo, 2007.
- PAIM, V. C; NODARI, P.C. *A missão da escolar no contexto atual*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../706
- PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- REDE EURYDICE. *A Educação para a cidadania na Europa*. Bruxelas, Bélgica, 2012. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf
- REIS, B. P. W. *Capital Social e Confiança: Questões de teoria*

e método. Revista Sociologia Política, 21, p. 35-49, nov. 2003.

ROCHA, Davi de Castro; FERRAZ, Sofia Batista; CABRAL, César de Aquino; SANTOS, Sandra Maria dos; PESSOA, Maria Naiula Monteiro. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais paradigmas e produção científica no Brasil. II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB, 20 a 22 de novembro de 2011.

ROMANO, Jorge O. Empoderamento e direitos no combate à pobreza. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SCHEBELESKI, Patricia Grotti e FERREIRA, Cristina Hillen Marchine. Teoria Crítica: Origens e Conceitos. VII ENPPEX. Universidade e Gestão Pública: Perspectivas e possibilidades. II Seminário dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas da Fecilcom.

SENNETT, R. Respeito: A formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro, Record, 2004.

SOUZA, Paulo Roberto Belomo de; SALDANHA, Anaís Naomi Kasuya; ICHIKAWA, Elisa Uoshie. Teoria Crítica na Administração. Cadernos de Pesquisa em Administração. São Paulo, v. 11, no. 3, p. 1-9, julho/setembro 2004.

VALE, G. M. V.; AMÂNCIO, R.; LAURIA, M. C. P. Capital Social e suas Implicações para o Estudo das Organizações. O&S, v. 13, no. 36, Janeiro/Março, 2006.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CALDAS, Migual P. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais alternativas à hegemonia funcionalista. RAE-Clássicos. Vol. 46, no. 1, Jan./Mar, 2006.

WEBERING, Susana Iglesias. Teoria Crítica e Teorias Organizacionais: uma relação possível? GEPROS – Gestão da Produção, Operações e Sistemas. Ano 5, no. 4, out-dez/2010, p. 139-152.

CONSUMO E AMERICANIZAÇÃO: ASPECTOS CULTURAIS NA ABERTURA DE OS SIMPSONS

Guilherme Hilgenstieler Faria

*Universidade Positivo
Curitiba – Paraná*

Letícia Corona Fazolari

*Universidade Positivo
Curitiba – Paraná*

Nathalia Akemi Lara Haida

*Universidade Positivo
Curitiba – Paraná*

RESUMO: O estudo em questão foi realizado com base na abertura da série americana de desenho animado Os Simpsons, produzida pela Fox. Foram utilizados como base os estudos de consumo cultural, representações sociais e midiaticização da cultura americana, e, para analisá-la, optou-se pelo método da análise de conteúdo. Dessa forma, foram identificados elementos que representam aspectos da cultura e do estilo de vida americano retratados pela mídia, como símbolos que reproduzem o patriotismo, os estereótipos existentes, a própria mídia com seus conteúdos, além de pontos específicos como a política e a religião nos Estados Unidos. Com isso, percebe-se que a série é produzida sob todos os elementos que caracterizam a cultura americana no ponto de vista midiático.

PALAVRAS-CHAVE: Consumo Cultural; Estilo de vida; Americanização; Os Simpsons.

1. INTRODUÇÃO

A presente análise busca compreender as mensagens visuais diretas e indiretas presentes na abertura tradicional de Os Simpsons (série animada norte americana de sucesso mundial) devido a sua presença como produto midiático e as suas críticas através da retratação da realidade. Entendemos o consumo cultural como um fenômeno histórico e sociológico, portanto, utilizamos como base de nossa análise, para melhor compreensão das mensagens e dos símbolos, também compreendemos as representações sociais, de forma geral, com foco na midiaticização da cultura americana. O método, análise de conteúdo possui categorias desenvolvidas para segmentar e organizar os dados obtidos. Concluímos realizando inferências.

2. CONSUMO CULTURAL

O consumo é um aspecto historicamente presente em nosso cotidiano, porém, muitas vezes, associado superficialmente apenas ao ato de efetuar compras ou adquirir um produto. No entanto, baseados em García-Canclini (1995), entendemos o consumo como um processo que extrapola a esfera econômica e também serve para pensar como práticas sociais e culturais. Anteriormente o consumo era visto como algo negativo, fruto do capitalismo e sua única definição era movimentar o mercado, então, o autor problematiza a questão e apresenta uma definição diferente em que o trata como promotor de experiências e interações sociais. Em suas palavras:

Da mesma maneira, o consumo é visto não como mera posse individual de objetos isolados, mas como a apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas e simbólicas, que servem para enviar e receber mensagens (CANCLINI, 1995, p.66).

Neste sentido, amplia-se a compreensão de consumo para uma perspectiva que o entende como “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (CANCLINI, 1995, p.53) ou seja, é inserido no âmbito das interações e práticas sociais que envolve a relação dos sujeitos com os bens físicos e simbólicos. Portanto, reconhecemos o consumo como uma parte de um grande ciclo que trabalha para o progresso da sociedade, desenvolvendo um papel social, o consumo assume um valor simbólico, se torna objeto de reflexão e abandona sua característica de irracional.

Dentro desses processos socioculturais, é importante destacarmos o papel da publicidade como mediadora estética do consumo, o que, num primeiro momento, foi responsabilizada por pensamentos e impulsos irracionais. No entanto, a publicidade torna-se a base para que os sujeitos construam suas identidades, desta forma a sociedade acredita que os produtos adquiridos refletem de forma social e

não apenas no consumo em si, logo, através da publicidade o consumo assume um papel social, abandonando qualquer característica impulsiva ou irracional. Afinal, o público não é passivo, ele recebe a mensagem de um modo racional, interativo e negociado, superando a ideia de uma relação mecânica e vertical.

A negociação estabelecida pelos sujeitos com aquilo que consomem gera consequências na própria criação e adequação dos produtos a serem consumidos, assim evidenciando um movimento cíclico que resulta na transformação do modo que o consumo é promovido e praticado. Diante disso, concordamos com o pensamento de Featherstone quando considera que “o consumo, portanto, não deve ser compreendido apenas como consumo de valores de uso, de utilidades materiais, mas primordialmente como consumo de signos” (1995, p.122).

Após a Segunda Guerra Mundial, a cultura de consumo foi conformada na sociedade com o que chamamos de Capitalismo Financeiro. Com as indústrias produzindo em escala global, uma gama de produtos foi ofertada, e junto com eles, a cultura se tornou um elemento fundamental para articular a sociedade com os signos e as mensagens midiáticas. A motivação para o consumo que por muito tempo esteve restrita aos atributos físicos dos produtos, agora, está relacionada aos sentidos e símbolos agregados a personalidade e a vida das pessoas.

Transformou-se a relação do consumidor ao objeto: já não se refere a tal objeto na sua utilidade específica, mas ao conjunto de objetos na sua significação total [...]. O anúncio publicitário, a firma produtora e a marca, [...] impõem a visão coerente, coletiva, de uma espécie de totalidade quase indissociável, de cadeia que deixa aparecer como série organizada de objetos simples e se manifesta como encadeamento de significantes, na medida em que se significam um ao outro como superobjeto mais complexo e arrastando o consumidor para uma série de motivações mais complexas. Descobre-se que os objetos jamais se oferecem ao consumo em desordem absoluta. (BAUDRILLARD, 2008, p.26).

Dessa forma, os pensamentos fundadores sobre o consumo, como os de estudiosos como Karl Marx, que viam o consumo com maus olhos, por acharem que o acúmulo de bens traria uma escassez de recursos e que o nosso planeta não aguentaria, que as pessoas estariam deixando de se apegar a outras pessoas para se apegar a objetos, ganham uma roupagem contemporânea e acabam sendo superados pela perspectiva sociocultural do consumo.

De acordo com essa perspectiva, a difusão maciça de bens de consumo como atos de simbolização atingiu tal nível que, enquanto antigamente os bens representavam pessoas e relações, por exemplo, simbolizando classe e gênero, eles agora vinham a substituí-los. (BAUDRILLARD, 2008, p. 119).

Superada a noção do consumo restrito a materialidade dos bens, percebemos a incorporação das questões simbólicas nesta relação, por exemplo, o que envolve a cultura e a informação. Ler um livro ou ver um filme também são atos de consumir, por isso não podemos ver tais práticas apenas de forma dolosa ao sujeito, pois também promove conhecimento e visões de mundo. A mídia e a comunicação estão diretamente ligadas ao consumo, elas moldam a imagem do produto para que as pessoas, assim, tenham desejo de adquirir pela funcionalidade ou possibilidade de interagir e pertencer a um determinado grupo social. Neste contexto, o consumo adquire um status simbólico, pois não precisamos adquirir o produto em si, mas apenas representações sociais (estilos de vida, comportamentos, modos de ser, etc.). De acordo com Everardo Rocha (2008), tudo o que consumimos tem valores públicos inclusos que são criados pela Publicidade, ou seja, tudo o que consumimos diz algo sobre nós para a sociedade. Quando consumimos algo (físico ou simbólico) isso vem junto de uma bagagem de conceitos e símbolos associados que nos representa e fazem criar uma imagem sobre o mundo social. Para isso, é fundamental que essa imagem seja coerente ao estilo de vida do consumidor. Duas jaquetas podem ser praticamente iguais, sendo que a única diferença entre elas é uma flor bordada, muitas pessoas comprarão a jaqueta por causa da flor, pois elas relacionam a flor a sua personalidade, assim como muitas pessoas deixarão de comprar a jaqueta por causa da pequena flor. Agimos assim com a maioria dos bens e cultura que adquirimos. Do mesmo modo que ninguém assiste a um programa que confronte com a sua opinião sem ter nenhum incômodo em relação as informações e representações passadas.

Com esse padrão instalado, começam a surgir grupos que sentem a necessidade de se diferenciar do comum através do consumo, e assim surgem as tribos urbanas, expressão criada por Michel Maffesoli (1985), como os “góticos”, as “patricinhas”, os “nerds” e todos esses estereótipos são criados e reforçados pela mídia de diversas maneiras. Conseqüentemente, as pessoas passam a consumidor não apenas pela utilidade e necessidade primária, mas pela noção de que aquele objeto representa a sua personalidade, assim como o consumo de cultura, que também reflete aquilo que acreditamos e que nos completa. Auxiliados pelo design e pela publicidade, “os objetos não são mais investidos de uma ‘alma’ assim como não mais o investem com sua presença simbólica: a relação faz-se objetiva, é combinação e jogo” (BAUDRILLARD, 2008, p. 27)

O signo não tem o mesmo valor do objeto, ele traz consigo um status, quando a pessoa consome um signo ela consome aspectos de uma identidade, de alguma forma isso “completa” a sua personalidade e lhe dá um status social. Essa transformação em signo faz com que os sujeitos consumam em uma proporção muito maior do que a realmente necessária para a sobrevivência, assim, o consumo é uma prática idealista, as pessoas nunca vão parar de consumir porque nunca estarão satisfeitas,

sempre buscarão mais, o que se aproxima das identidades contemporâneas que são infundáveis. Com essa mudança na sociedade, novos valores surgem, a visão de que temos que comprar apenas para suprir a nossa necessidade dá espaço agora a ideia de comprar coisas com um significado, que não sejam apenas objetos úteis, mas que também de algum modo nos completem identitariamente.

2.1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Todo o indivíduo está cercado de ideias, imagens e palavras que agem sobre ele como uma força social absoluta. Essa força é entendida como representações sociais que “convencionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos” (MOSCOVICI, 2009, p.34), fazendo com que sirvam de referência para que a sociedade crie as suas identidades e compartilhe experiências sociais.

Antes da sociedade de consumo, o indivíduo era destinado ao seu respectivo trabalho e fazê-lo com orgulho, sem indagações. O corpo era a essência da pessoa, tendo de estar sempre nas melhores condições. Agora, na sociedade de consumo, o trabalho, organizador da sociedade, foi substituído nesse papel pelo consumismo. Aqui, deve-se consumir com amor ao que está fazendo sem questionar. O corpo foi trocado pelo espírito, o qual já é treinado desde a infância para atender às exigências que a sociedade impõe. Uma criança já nasce dentro dos padrões estabelecidos, os quais irão moldar o indivíduo até que ele seja capaz de “formar” uma opinião. Assim, quando estiver formado, terá suas concepções do “certo” e “errado”, conforme, claro, as ideologias da sociedade.

Bauman (2007) afirma que, independente de tudo, o consumo deve ser ensinado por todos a todos até virar uma vocação. Ele deve ser um direito e principalmente um dever de todos, até de pessoas mais pobres, as quais devem, antes de procurar pelo básico, procurar por aquilo que a sociedade determina. Ou seja, os indivíduos buscam seguir os padrões, para além das necessidades básicas, a fim de evitar a exclusão e suprir as ausências de instituições históricas de referência (família, escola e igreja).

Para Colin Campbell o consumo trata-se de “um verdadeiro propósito de existência”, portanto, está presente historicamente nas bases da sociedade, inclusive sendo fundamental para o desenvolvimento do ser (apud BAUMAN, 2007, p.38). Dessa forma, para muitos autores há a sobreposição do ter em contraponto ao próprio ser. O indivíduo que não possui e não anseia isso não gera economia, não é feliz nos olhos da sociedade e, conseqüentemente, deixa de existir nela. Hoje parece que as pessoas que não consomem passam despercebidas, diferente dos indivíduos que desejam e têm posses que são reconhecidas socialmente.

O sistema social seria fundamentado pelo consumo imediato dos bens adquiridos, onde o indivíduo busca a satisfação o quanto antes, no menor período

de tempo possível. O prazer em possuir e consumir o produto não dura muito, pois de tempos em tempos as necessidades e os desejos da sociedade vão sendo renovados. Por esse motivo é que as marcas necessitam estar ancoradas na realidade social, elas ligam o consumo à sociedade.

O ciclo gerado com as renovações da sociedade deve-se à busca humana pela felicidade através da substituição dos bens; um bem, mesmo que seja o criador de uma necessidade não está livre de ser trocado por outro. Todo esse processo, Bauman explica com o termo “cultura agorista”, criado por Stephen Bertman. Nela, o tempo não pode parar e o indivíduo não pode ficar estagnado em algo que está atrasado, a felicidade está associada ao consumo. Tal perspectiva, muito discutida por Bauman (2007), demonstra uma visão pessimista sobre o consumo, o que limita e isola tais práticas apenas a transações econômicas e irracionais.

Em contrapartida, o pensamento pessimista em relação ao consumo vem sendo superado, pois se percebe que mesmo diante da busca constante por novos produtos e a plena vivência na sociedade de consumo, existe espaço para o estabelecimento de relações sociais e cidadania. Além disso, amplia-se a compreensão sobre o consumo a medida que se percebe que ele não pode ser restringido apenas à aquisição de bens materiais, isto é, somos capazes de consumir representações sociais (valores, modos de ser, estilos de vida, etc.) sem que isso envolva a troca econômica. Assim, dá-se espaço para entender as trocas simbólicas e culturais envolta nesta relação e prática social e cultural.

Neste sentido, García-Canclini afirma que “no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade” (1995, p. 56). Para ele, o consumo serve para pensar e é uma via de inclusão social e do resgate das relações sociais. Assim, podemos observarmos no pensamento do autor uma forma coletiva e social do consumo, que extrapola o âmbito puramente econômico, superando a ideia de que o consumo é algo irracional, individual e isolado.

3. MEDIATIZAÇÃO DO ESTILO DE VIDA AMERICANO

De acordo com Adorno e Horkheimer (1947), as transformações da sociedade moderna foram pautadas e identificadas, basicamente, pelo processo de massificação da cultura através dos meios de comunicação de massa. Para os autores, isso desencadeou no desenvolvimento de uma Indústria Cultural, que se caracteriza como um conjunto de meios de comunicação com o objetivo de gerar lucros, formando um sistema influente e facilmente acessível para as massas através da mercantilização da cultura. Portanto, o termo Indústria Cultural trata da deturpação da capacidade do indivíduo de agir de maneira autônoma e crítica, o qual passa a ser orientado pelas indústrias de entretenimento, que visam padronizar e racionalizar as formas

culturais a fim de obterem lucros.

Para entendermos o pensamento que considera a cultura como mercadoria é preciso reconhecer a influência da Revolução Industrial, a qual, especialmente a partir da segunda metade do século XX, gerou uma sociedade baseada nas questões técnicas da produção capitalista que alteram o cotidiano e a formação social. Neste contexto, os indivíduos perderiam as suas individualidades por conta do valor de uso dos bens culturais, o que os levaria a homogeneização e perda da identidade. Neste caso, a publicidade criaria valores simbólicos para o produto, assim, inserindo-o nas relações sociais, bem como os demais produtos midiáticos (cinema, por exemplo) que reproduziriam a cultura de massa.

Segundo Walter Benjamin (1986), no livro *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica*, considera que o cinema americano, devido aos impactos sociais em níveis globais, foi (e ainda é) um dos grandes disseminadores da cultura como mercadoria, um fenômeno cultural das massas. No caso americano, por meio da capacidade de reprodução, o cinema transmitiria os valores, as ideologias e o estilo de vida americano como referência cultural para o mundo contemporâneo.

No entanto, hoje, é preciso considerar que o pessimismo dos autores ancorado na atuação vertical da economia sobre o contexto social e histórico da época, e sustentado pelos meios de comunicação de massa, foi superado em muitos pontos. Isso ocorre, sobretudo, quanto à diluição das outras culturas e da total perda de identidade dos sujeitos, pois o próprio consumo é revisto como uma prática cultural assim como a mídia, agora, tem seu “poder” limitado pela complexidade do indivíduo.

Em escala global, Ortiz (1994) afirma que a desterritorialização da cultura ocorrida com o desenvolvimento das tecnologias e da globalização, fez com que a cultura entendida como produto, agora, internacional, passasse a ser questionada quanto à perda de nacionalidade devido à apropriação global de culturas diversas. Porém, há uma associação com os geradores dessas culturas e as influências que os mesmos possuem, em suas palavras: “O universo do consumo surge assim no lugar privilegiado da cidadania. Por isso, os diversos símbolos de identidade têm origem na esfera do mercado, Disneyland, Hollywood e Coca-Cola constituem o espelho autêntico *american way of life*” (ORTIZ, 2002, p.122).

O consumo como símbolo, abandona a necessidade econômica para influenciar a vida do indivíduo, consumimos o tempo todo, através de mídias e costumes, o produto cultura se adapta constantemente para a sociedade, e é influenciado pela mesma com igual intensidade, assim observamos cada vez mais representações que retratam a sociedade real. Nosso maior exemplo são as críticas presentes na série animada *Os Simpsons*, que mesmo satirizando a cultura estadunidense, a representa e dissemina em escala global.

A publicidade busca construir símbolos, através dos Estados Unidos, uma grande potência durante a indústria cultural, transformou seus padrões e representações,

em mercadorias. Entendemos uma transição dos princípios da indústria cultural, unida com a massa e a mídia, para o consumo do estilo de vida americano de forma global, apresentado essa mercadoria como superior e como símbolo de qualidade de vida, mais tarde denominada de sonho americano.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para Krippendorff (1990), a análise de conteúdo é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos, destinados as áreas de ciências humanas e sociais, muito utilizados para analisar fenômenos simbólicos. Na definição de Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1995, p. 42)

Para isso, a mesma defende a aplicação metodológica linear, rígida e metódica, para os dados de pesquisas sobre a vida social, buscando evitar o senso comum e outros fatores não-quantificáveis. O método deve ocorrer em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, a interpretação dos dados.

No caso deste trabalho, a pré-análise consistiu no planejamento do trabalho e na sistematização de ideias sobre os valores e símbolos agenciados na abertura de Os Simpsons. Num segundo momento foi feita a exploração do material, através da leitura de imagem, identificando os personagens, símbolos e estereótipos codificados na abertura. Nesta fase, elaboramos quatro categorias para organizar e classificar os dados coletados: cidadão americano, alimentação, cultura e mídia, política, nacionalismo e religião. E, para finalizar, fizemos a interpretação dos dados de modo que se tornassem válidos e significativos e, assim, haver inferências sobre o tema, ou seja, buscou-se compreender quais os sentidos gerados pelos elementos que identificam a cultura americana e postos a serem consumidos.

Como objeto, analisaremos o discurso da abertura tradicional de Os Simpsons, criada por Matt Groening. A abertura possui aproximadamente um minuto e quinze segundos de duração, com variações em seus finais, adaptada para a HDTV. Realizaremos a análise com base nos assuntos agendados através de elementos e personagens e, assim, foram tensionados e exemplificados com estereótipos, símbolos e dados da cultura americana.

Segundo Singh (2016), autor da obra Os Segredos Matemáticos dos Os Simpsons, em 1985, Matt Groening foi convidado por James L. Brooks (produtor norte-americano de sucesso) para criar uma série de animações que seriam exibidas nos intervalos de seu novo programa. Inicialmente Groening venderia sua tirinha “Life in Hell” para

uma versão animada, porém seu personagem principal Bink, era muito especial, e vendê-lo para Fox fez ele se sentir traído sua criação. Então, enquanto aguardava no escritório de Brooks, Groening criou todo o conceito de Os Simpsons, para apresentá-los no lugar de Bink.

A família Simpson, passou a ser exibida em pequenos curtas de um ou dois minutos, por uma necessidade do programa, portanto, ocorreu uma exibição de vários episódios juntos. Assim, Brooks e Groening decidiram criar um desenho animado completo. Um mês depois, o primeiro episódio da série vai ao ar “Bart, o Gênio”, e a partir disso a série só tem crescido e ganhado milhões de fãs no mundo todo. Com um total de 26 temporadas, Os Simpsons já conquistou diversos prêmios, dentre eles 31 Emmys, dois recordes mundiais no Guinness Book of World Records, uma estrela na Calçada da Fama e o termo “D’oh!” de Homer agora faz parte do dicionário Oxford English! Sem dúvidas. Os Simpsons é um dos programas de maior sucesso da televisão e por isso, tem sido objeto de estudo das mais diversas áreas, desde matemática até filosofia.

4. ANÁLISE DA ABERTURA DE OS SIMPSONS

Cidadão Americano

Em uma cena clássica do desenho, Bart Simpson escreve no quadro negro algo que não se deve fazer repetidas vezes, como uma espécie de castigo. Toca o sinal da escola e Bart solta um riso e sai correndo pela porta, mostrando a sua rebeldia por não se mostrar preocupado ou arrependido com o castigo. A postura de Bart diz muito sobre a sociedade americana, nos anos 1990, período pós-Guerra Fria, que agora se rebelava contra o sistema. Por conta disso, o personagem se tornou um símbolo da rebeldia e das mobilizações sociais, inclusive, na versão negro para representar os guetos, ganhou espaço em camisetas, bonés, adesivos, entre outros produtos. Isto é, tornou-se um “Símbolo de unificação cultural [...] Sua rebeldia contra a autoridade é uma característica universalmente exibida em certos momentos da história humana” (KESLOWITZ, 2007, p. 52).

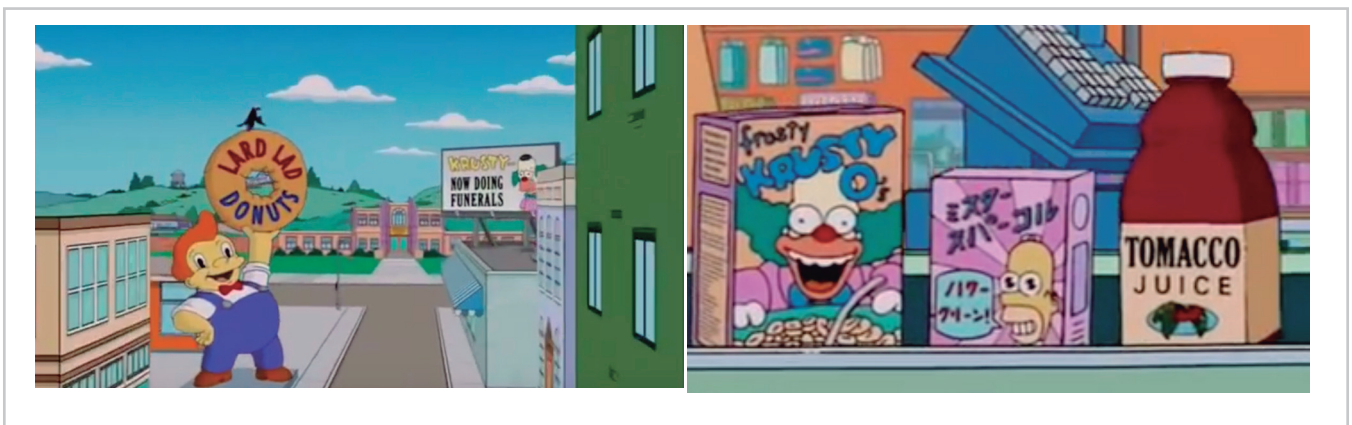
Na cena em que Homer está trabalhando, toca o sino (fim do turno) e ele imediatamente larga o que está fazendo, causando a queda de seus colegas de trabalho e, acidentalmente, deixa a placa de urânio cair em sua roupa. Tal postura, deixa claro que ele espera ansiosamente para ir para casa e, principalmente, que ele é desastrado e não presta a atenção no que está fazendo. Fato que dá a impressão de que ele não gosta de seu trabalho, mas que o mantém pela sua família, para sustentá-la. “Embora muitos americanos não gostem de seus empregos, devem mantê-los para fornecer apoio financeiro a seus entes queridos” (KESLOWITZ, 2007,

p. 178). O resultado de tudo isso é mostrado na cena final, que todos se reúnem no sofá da sala para assistir à televisão juntos. Fica claro, na abertura, que seu modelo de trabalho ainda remete ao criado durante revolução industrial, com o sistema da linha de montagem.

Marge mostra-se como a típica mãe de família. Enquanto seu marido (Homer) trabalha, ela vai ao mercado fazer compras e volta para casa com um ar satisfeito, de missão cumprida. Tudo isso ela faz aparentando o maior prazer ao lado de sua filha, Maggie, a qual é muito próxima da mãe. No momento em que está no mercado, aparece no fundo a revista “Mãe Ansiosa”, o que pode ser associado ao comportamento da personagem representando o papel das mulheres na sociedade, pois demonstra ser inquieta quando se trata do assunto família. “Como outras mães contemporânea [...] trabalha incansavelmente para prestar serviços específicos a cada membro da família” (KESLOWITZ, 2007, p. 68).

Lisa é vista tocando seu saxofone na aula de música até o momento em que o professor pede para que saia da sala de aula, evidentemente por estar se destacando. A única intelectual da família, Lisa sente-se muitas vezes isolada numa sociedade que não possui o mesmo nível de conhecimento que o seu. Mesmo assim, ela não deixa de defender aquilo que acredita, por exemplo, é o caso quando Lisa defende o movimento feminista, em determinado episódio, ela fica indignada ao perceber que todas as bonecas só falavam de roupas, beleza e fofocas e não representavam uma mulher intelectual que realmente simbolizasse algo relevante (KESLOWITZ, 2007, p. 74).

Alimentação



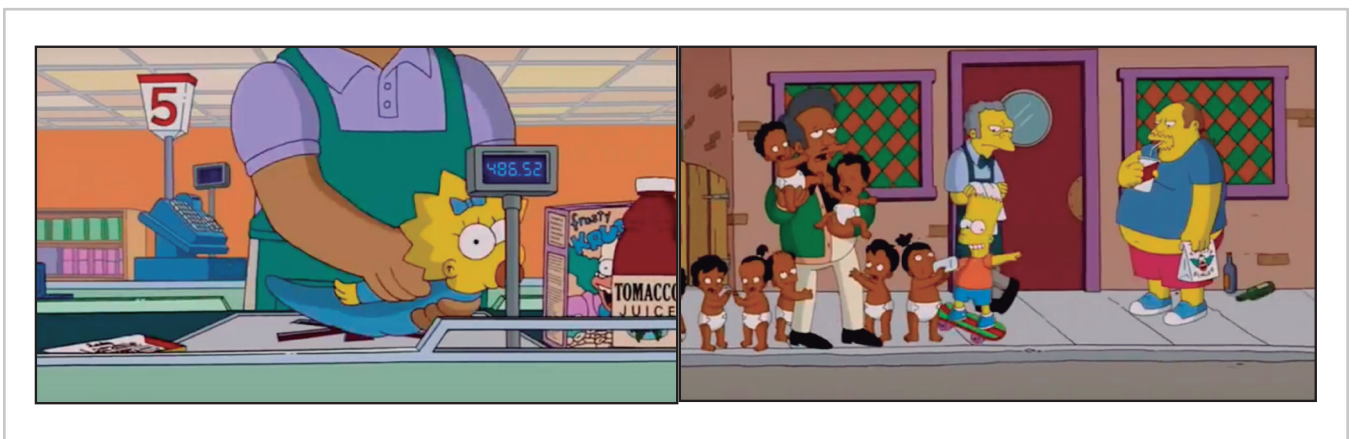
A cultura da alimentação americana é retratada através de símbolos e das características físicas dos personagens. No início, há a presença de duas lojas de fast foods chamadas Krusty Burgers e Lard Lad Donuts, o que podem fazer associação às grandes redes norte-americanas como Mc Donald's, Burger King e Dunkin' Donuts. Nas placas dos restaurantes existem um hambúrguer gigante com o rosto do Krusty

e um donut segurado por um menino, que são representações de como as lojas de fast foods são na realidade. Em outro momento, um personagem acima do peso é visto com um lanche do Krusty Burgers na mão e um copo de refrigerante, uma clara crítica ao efeito desses lanches na população americana. De acordo com os Centros de Prevenção de Doenças (2013), entre os americanos há um índice de 35% de adultos obesos. Esses resultados foram comprovados no filme “Super Size Me”, onde foram feitos testes mostrando os malefícios dos fast foods no corpo humano.

Outra empresa alimentícia retratada é a Duff Beer, uma fábrica de cerveja que pode ser vista logo no começo da abertura. A cerveja pode ser vista também no mascote chamado Duffman, um homem loiro, forte, com uma roupa de super herói e que toma cerveja toda hora, um estereótipo do homem perfeito americano. No entanto, quando mostra o consumidor real, aparece o personagem Barney acima do peso, bêbado e deitado no chão com uma cerveja na mão, justamente o contrário do Brand Persona da marca.

As representações dos cereais matinais, também são inspiradas em marcas americanas como Lucky Charms e Froot Loops, e uma das caixas tem escritas em japonês, representando a vinda dos produtos asiáticos para o ocidente. Outro produto que aparece e que tem história é o Suco de Tomacco, uma fruta que Homer criou juntando geneticamente tomate e tabaco em um dos episódios da série. É possível identificar uma referência aos alimentos geneticamente modificados que foram tema de discussões polêmicas em 2003 sobre a segurança de ingerir desse tipo de alimento (SCIENTIFIC AMERICAN, 2013).

Mídia e Cultura



A mídia é outra categoria retratada como algo presente no cotidiano da sociedade americana, apresentando grande influência mundial, possuímos uma concentração de grande parte da indústria de entretenimento nos Estado Unidos. Um grande exemplo é a indústria cinematográfica hollywoodiana, com filmes como The Avengers e Star Wars, o mercado de séries é muito forte também, temos como exemplo Friends e Lost, em reality shows possuímos Keeping Up With The

Kardashians e The Bachelor, outro exemplo que é referência norte-americana é o SuperBowl, evento reconhecido mundialmente por sua audiência, possuindo caríssimos espaços para propagandas.

Durante a abertura temos a associação com as grandes marcas e redes de loja, além do uso excessivo da publicidade através de letreiros e outdoors, o que causa a poluição visual da cidade. Durante a abertura toda mídia é reflexo do comportamento americano, identificamos isso através dos personagens e dos símbolos, a própria série faz críticas a esse comportamento. Ocorre um desdobramento das cenas, para um supermercado tipicamente americano, no qual há prateleiras e gôndolas repletas de produtos e marcas.

Ainda em relação à presença da mídia, observamos o consumo de mídia realizado por Marge, lendo uma revista, e o de uma marca de cigarros consumidos por suas irmãs. Outro comportamento contemporâneo sobre a mídia é o consumo de mídia online, o que pode ser percebido através das gêmeas que utilizam seus smartphones durante a aula de música, demonstrando o fato dos celulares ultrapassarem o uso dos desktops, de acordo com a pesquisa da comScore (2016). Em outra cena, ocorre a aparição de Krusty em diversas telas, como símbolo da mídia americana – a sociedade midiaticizada. A aparição excessiva de Krusty é um reflexo da realidade americana, vista mundialmente como uma das responsáveis pela homogeneização da cultura e das informações.

Além disso, vimos a placa de cidade de Springfield representada do mesmo modo que o bairro de Hollywood, em Los Angeles, o famoso e milionário centro de produção cinematográfico americano. A cena final de todas as aberturas possui muito destaque e importância como símbolo midiático, pois sempre ocorre a finalização com a família Simpsons reunida em seu sofá em frente à televisão, estereótipo da família tradicional americana, já retratado em diversas outras séries como: Family Guy, American Dad e The Cleveland Show.

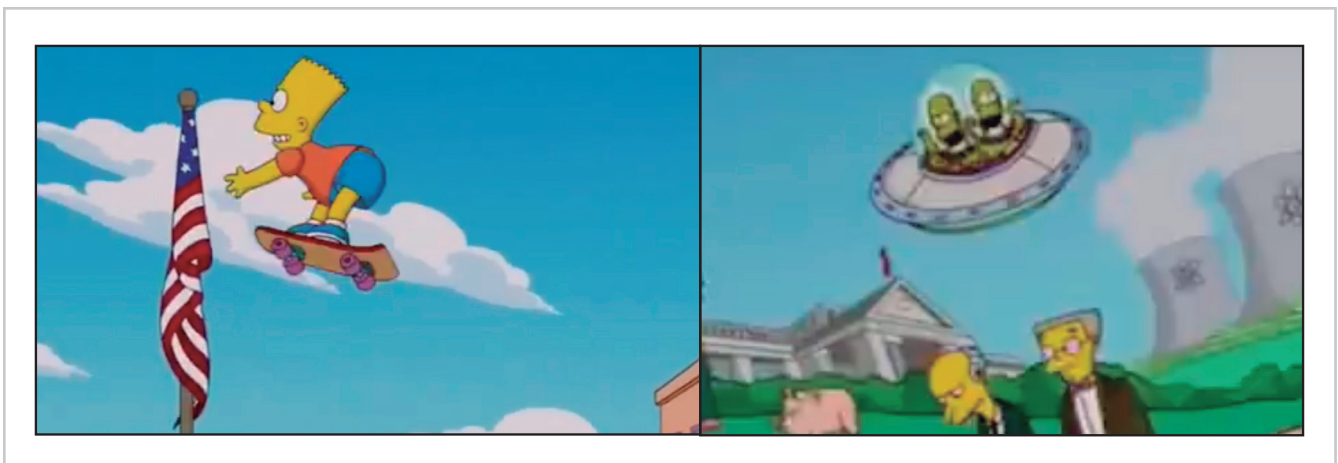
A abertura de “Os Simpsons” é nitidamente baseada na cultura americana, inclusive, a série satiriza essa cultura a partir de personagens, símbolos e estereótipos. Observamos esses fatores através da arquitetura da cidade, dos veículos, formas de trabalho, que remetem claramente à indústria cultural, na aparição da bandeira americana, dentre outros. Destacamos, então, as críticas que a série faz, em sua abertura, para a cultura americana.

Em uma das cenas no supermercado, Maggie é acidentalmente “passada” no caixa junto com as compras, o que pode ser entendido como a transformação do indivíduo em objeto de consumo, ou seja, faz uma remissão ao conceito de Indústria Cultural, proposto por Adorno e Horkheimer, tão associada à política imperialista dos EUA. Ainda em relação ao processo de mercantilização das pessoas, percebe-se que o valor registrado no caixa foi equivalente ao valor para custear uma criança, de acordo com pesquisa realizada pela Fox (2014).

Ainda sobre a indústria cultural, há a representação do consumismo gerado através de uma personagem cheia de sacolas, em frente a uma loja. Ao seu lado temos a percepção americana dos descendentes indianos, representados por um homem negro com diversos filhos, que traduz a realidade da superpopulação, atualmente a Índia possui a segunda maior população do mundo de acordo com o The World Bank (2015) e o conseqüente processo de imigração comum no mundo globalizado, de acordo com pesquisa realizada pela BBC (2015), os indianos formam cerca de 6% da força de trabalho do Vale do Silício.

Jeff, o dono da loja de quadrinhos, com o hábito de não praticar atividades físicas e ser viciado em quadrinhos e computadores, representa a cultura Nerd/ Geek. Além disso, há a representação dos grandes fazendeiros donos de petroleiras através de um personagem com armas em suas mãos simbolizando o poder exercido nos Estados Unidos. Em relação a isso, uma pesquisa publicada pela Revista Carta Capital (2016) apresenta um intenso debate a respeito da liberação e livre vendas de armas de fogo. O personagem também representa a capacidade de realizar suas vontades independente da lei, como os grandes petroleiros e donos de gado são retratados em diversos filmes americanos. Ao seu lado está o policial da cidade, ele está acima do peso, e não faz nada para deter Bart, representando uma crítica a polícia americana e seus resultados.

Política, Nacionalismo e Religião



O nacionalismo tem fortes representações na abertura, como por exemplo a bandeira dos Estados Unidos que ao contrário de estar com vento batendo como sempre aparece nos filmes americanos, ela está para baixo e parada. Isso pode ser compreendido como uma crítica ao país, assim como a estátua do fundador de Springfield que é mostrada no começo da abertura sendo degolada por dois vândalos, podendo também ser um questionamento ao nacionalismo árduo americano.

Os aliens Kang e Kodos estão como um símbolo da crença existente nos Estados Unidos de que extraterrestres existem, junto com o mistério causado pelo governo quanto à Área 51. A partir da primeira aparição de Ovní nos anos 1940, em terras americanas, e do famoso caso de Roswell, junto com toda a polêmica das fotos e do desaparecimento do objeto que caiu na cidade, a crença de que extraterrestres existiram nos EUA aumentou e gerou desconfiança das pessoas em relação ao Estado Norte-Americano. Muitos filmes retratam essa realidade como Arquivo X e Contatos Imediatos de Terceiro Grau, também há documentários a respeito, como Alienígenas do Passado.

Para muitos, o governo estaria escondendo provas da vida fora da Terra na famosa área 51, uma área militar restrita localizada no deserto de Nevada, onde acredita-se que estão escondidos aliens, naves extraterrestres e outros materiais que foram encontrados junto a colisões de naves extraterrestres presenciadas pelas pessoas. Isso também demonstra a força dos Estados Unidos em relação a um assunto tão importante, mesmo com tantos relatos o país ainda tem o poder de esconder evidências e deixar de revelar a verdade para o mundo inteiro.

Em relação aos aspectos religiosos, vimos as representações das figuras de Deus e o Diabo, os símbolos máximos de Céu e Inferno na religião cristã, a qual, apesar de estar declinando nos últimos anos, é a mais seguida nos EUA. Deus é mostrado como um homem grande com cabelos grisalhos, uma túnica branca, sandálias, em cima de nuvens, sem mostrar o rosto e é o único personagem do desenho que tem cinco dedos na mão, uma representação muito próxima a imagem humana, como ninguém nunca presenciou Deus e não teve nenhuma prova concreta, não teria como saber sua aparência ao certo. O Diabo é representado como um homem pequeno, de pele vermelha, com chifres, um tridente e metade do corpo humana e a outra metade bode, uma típica representação medieval, retratado de maneira tão assustadora para impor respeito e controlar as ações da população.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Simpsons é um programa que retrata de forma cômica os estereótipos Americanos e a cultura americana em geral, utilizando fatos e figuras históricas como fontes para a criação de seus personagens. A abertura mostra resumidamente o direcionamento do programa, com cenas provocativas e muitas críticas a cultura dos Estados Unidos, desde uma função básica como alimentação, até a personalidade complexa de seus personagens que foram visivelmente espelhados em estereótipos que observamos em filmes americanos.

O programa também influenciou uma grande geração de pessoas, em 27 anos de sua transmissão, vários temas polêmicos foram apresentados e uma forte opinião sempre é exposta, fazendo com o que o programa se posicione como formador de

opiniões e crítico. A série também é apresentada como uma mercadoria cultural, é um produto midiático americano responsável pela disseminação de seus costumes e estilo de vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.

GARCIA-CANCLINI, N. **O consumo serve para pensar**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

GARCIA-CANCLINI, N. **Consumidores e Cidadãos**. RJ: UFRJ, 2000.

CONARD, M. T.; IRWIN, W.; SKOBLE, A.J. **Os Simpsons e a filosofia**. São Paulo: Madras, 2013.

HALPERN, P. **Os Simpsons e a Ciência**. São Paulo: Editora Novo Conceito, 2008.

KESLOWITZ, S. **A sabedoria dos Simpsons: O que nossa família favorita diz sobre a vida, o amor e a busca do donut perfeito**. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SINGH, S. **Os segredos matemáticos dos Simpsons**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2016.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPÍTULO 20

DISTINTAS JUVENTUDES ‘NEGOCIAM’ SUAS FLUÍDAS IDENTIDADES EM UM UNIVERSO MIDIÁTICO

Rosana Alves de Oliveira RESUMO: Apresenta-se neste *paper* uma reflexão teórica sobre a tríade: juventude, identidade e mídia. Assim, é *Universidade do Estado de Mato Grosso, Alto Araguaia - Mato Grosso, MT* construída uma discussão que propõe entender os jovens enquanto sujeitos não apenas pertencentes a uma faixa etária classificatória, mas com marcas identitárias fluidas; debatendo como se relacionam com as mídias digitais e eletrônicas e como se apropriam destas mídias para expressarem sua cultura. Como trabalho reflexivo, sustenta-se em autores que dialogam sobre as temáticas e amparam a hipótese de que os jovens estão inseridos no universo das mídias e como sujeitos com marcas identitárias singulares e ao mesmo tempo plurais, se apropriam destas de forma peculiar.

PALAVRAS-CHAVE: juventude; identidade; mídia.

1. Introdução

Os jovens deste início do século são postos como cidadãos imersos na cultura digital, nativos de um mundo repleto de imagens e sons, convivendo com mídias que se convergem e abrem para uma infinidade de possibilidades. E, nessas condições, são também idealizados como sujeitos familiarizados com os novos formatos e técnicas de comunicação, que, transitam e partilham tranquilamente dessa cultura, descobrindo um mundo construído visualmente (CARMO, 2003).

Uma vez inseridos no universo das mídias, principalmente as eletrônicas e digitais, os jovens têm a chance de se apropriar delas não apenas para consumo, em uma relação linear emissor-receptor, mas também as concebendo como bens simbólicos que lhes permitem inter-relações em um mundo onde, como colocado por Dávila León (2005, p. 15), “as novas tecnologias geram modos de participação mais globais para suas experiências de socialização”. Ideia que encontra complemento em Gonnert (2004), para quem, quando jovens, os sujeitos se dão conta da complexidade do mundo e, nesse contexto, o desenvolvimento da competência audiovisual lhes permite selecionar informações e compor pontos de vistas ao perceberem as mídias como espaços de onde originam vários valores e significados.

Nesse sentido, busca-se neste *paper* construir uma reflexão teórica sobre a tríade: juventude, identidade e mídia. Assim, apresenta-se uma discussão que propõe entender os jovens enquanto sujeitos não apenas pertencentes a uma faixa etária classificatória, mas com marcas identitárias fluídas; debatendo como se relacionam com as mídias digitais e eletrônicas e como se apropriam destas mídias para expressarem sua cultura.

2. Ser jovem ou estar jovem

Na ausência de uma classificação mais precisa do que seja juventude, prevalecem três noções principais: momento preparatório; etapa problemática e sujeito de direitos (CARA; GAUTO, 2007). É convencional categorizar os jovens pela faixa etária (divisão sociodemográfica), já que, no Brasil como também em outros países, há imprecisão nessa classificação. Para órgãos como o IBGE, os jovens são ordenados na faixa etária entre 15 e 24 anos. Já a idade referência para as políticas públicas voltadas à juventude, estabelecida pelo governo federal por meio de diferentes órgãos, a exemplo a Secretaria Nacional de Juventude, é estendida de 15 a 29 anos (CAMARANO et al., 2004).

É fato ainda que a categorização sociodemográfica abarca um período amplo da vida do ser humano – tempo em que muitas transformações acontecem. Assim, ela por si não esclarece por completo a condição juvenil no País, pois há incoerências, a exemplo do que é percebido a partir da Constituição Federal (no

que diz respeito à idade para trabalhar como aprendiz – 14 anos – diferenciando da que assegura os direitos trabalhistas e previdenciários e ainda o direito ao voto – 16 anos – e a obrigatoriedade deste – 18 anos) e do Código Civil Brasileiro (que considera o indivíduo emancipado aos 18 anos de idade, mas abre prerrogativas para emancipação aos 16 anos no caso de concessão dos pais, ou de um deles na falta do outro, pelo casamento, pelo exercício de emprego público efetivo ou pela colação de grau em curso de ensino superior) (CAMARANO et al., 2004).

Desse modo, para pesquisadores como: Camarano *et al.* (2004), Cara e Gauto (2007), Reguillo Cruz (2000, 2007), Dayrell (2007), Esteves e Abramovay (2007) e Dávila León (2005), tomar os jovens a partir de uma classificação biológica é adotar uma conceituação que não atinge o todo que compõe a condição juvenil. Para os pesquisadores, é antes de tudo necessário levar em consideração o contexto sócio-histórico desses sujeitos, assim como argumenta Dayrell (2007, p. 157-158):

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Para os autores, pensar as juventudes a partir de suas características sócio-históricas seria como considerar que dois indivíduos com a mesma idade, por viverem em condições sociais e culturais adversas, apresentam características juvenis diferenciadas. É nesse sentido que Dávila León (2005) explica que ao jovem que é oferecido condições para viver esse ‘estado de ânimo’ sua identidade juvenil é preservada e reconhecida, já ao jovem que se vê diante de situações que lhe exigem posturas comuns ao mundo adulto esse ‘estado de ânimo’ pode estar ausente. Assim, para o pesquisador, “a definição da categoria juventude pode ser articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano” (DÁVILA LEÓN, 2005, p.14).

Nesse sentido, Esteves e Abramovay (2007) justificam que, baseado na perspectiva da condição sócio-histórico, vem sendo defendido o uso do termo ‘juventudes’, no plural, ao invés de juventude. E, assim, argumentam que “não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21). E como múltiplas e distintas, cada uma dessas juventudes tem um traço, uma marca e busca algo. Procura entender o que está à sua volta. Posiciona-se de uma forma. E, nesse processo, afirma sua cultura, tanto individual, quanto coletiva.

Para Reguillo Cruz (2007, p. 47), as culturas juvenis, “caracterizadas por sentidos múltiplos e móveis, incorporam, rejeitam, mesclam, inventam símbolos e emblemas, em movimento contínuo, que se tornam difíceis de ser representadas em sua ambiguidade” (tradução nossa). Mas, para pensar as culturas juvenis por esse ponto de vista, é antes de tudo preciso desprender-se da visão estigmatizada projetada sobre o jovem como tem sido tencionado ao longo das décadas – o jovem, antes visto como rebelde e revolucionário, passou a ser classificado como apático e conformista, alheio a uma causa (CARMO, 2003). Contrariando esses estigmas, segundo Esteves e Abramovay (2007, p. 50), os jovens parecem resistir na tentativa de escapar dessa condenação e marcar identidades culturais que sejam reflexos de suas visões de mundo. Eles buscam uma visão que os coloque como protagonistas de “um mundo melhor [...] mediado pela ótica e pela participação juvenil tanto numa dimensão estética quanto ética”.

3. Identidade e cultura juvenil

Estudiosos como Bauman (2001, 2005), Hall (2006), Silva (2007) e Woodward (2007), colocam a identidade como resultado de práticas que se constroem na esfera da cultura. O indivíduo, enquanto ser social, imerso em um universo de significações, vai assumindo papéis que se modificam conforme as circunstâncias das relações da vida em sociedade. E, nessa condição, “somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo” (BAUMAN, 2005, p. 96-97).

Sobre essa constante mutabilidade nas condições identitárias dos sujeitos que formam a sociedade contemporânea, as ideias de Bauman (2001, 2005) têm sido muito utilizadas por estabelecer metáforas como “modernidade líquida”, que classificam as identidades em sólidas e fluídas, assim explicada pelo teórico:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “estilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho [...]. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquedez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da humanidade. (BAUMAN, 2001, p. 8-9)

Essa ideia se complementa com a visão de Hall (2006) ao lembrar que, sendo a sociedade constituída por sujeitos, estes passam a reproduzir as ‘fragmentadas’ e ‘temporárias’ identidades culturais. Fenômeno que o autor compreende como uma ‘celebração móvel’ e que “produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 13).

Conforme acentuado por Woodward (2007, p. 17), mesmo em processo de mutabilidade, o indivíduo está constantemente interessado em entender as diferentes “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Por essa razão, procuram formas para se afirmar, ou seja, para se expressar ou para se representar.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas, e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2007, p. 17)

Nessa busca por representação, Morduchowicz (2008b) entende a cultura mediática como cultura popular e que, por meio desta, os jovens muitas vezes definem sua identidade, como encontram formas de falar sobre si e sobre suas relações com os outros. Para a pesquisadora, “lhes permite compreender quem são, como se colocar socialmente e como funciona a sociedade onde vivem” (MORDUCHOWICZ, 2008b, p.47, tradução nossa).

Desse modo, contrariando o ponto de vista que coloca os meios de comunicação como responsáveis pelo empobrecimento da cultura e pelo afastamento das pessoas, Morduchowicz (2008a, 2008b) defende a importância de perceber as formas como os jovens se relacionam com os meios para que seja possível entender seus novos modos de sociabilidade, suas identidades e suas ações representadas em práticas culturais.

Segundo a pesquisadora, a necessidade de relacionar os jovens e a cultura audiovisual (cultura popular) surge do fato de os jovens de hoje estarem crescendo imersos no universo tecnológico, serem os maiores usuários desse bem cultural, por ser espaço no qual podem identificar-se e ainda por implicar novas formas de sociabilidade da juventude.

Na relação com o “outro”, as novas formas de sociabilidades advindas da cultura audiovisual surgem como signos das juventudes, que precisam trocar ideias entre si sobre o que acontece nesse universo. Assim, nessa nova forma de socialização, os meios de comunicação aparecem como elos ou, na concepção de Morduchowicz (2008a, 2008b), como verdadeiros ‘suportes de sociabilidade’ entre os jovens, que, à sua maneira, estão conectados, plugados e antenados.

Seguindo o mesmo ponto de vista, para Martín-Barbero (2006), os efeitos que os meios de comunicação exercem sobre os jovens estão diretamente relacionados à construção de suas identidades. Para o teórico, os meios influenciam na maneira como as juventudes constroem noções de gênero, classe, raça, nacionalidade e, assim, definem quem são e quem são os outros. O autor também percebe a fluidez em que se processam as identidades:

Até pouco tempo, falar de identidade era falar de raízes, isto é, de costumes, territórios, de tempo longo e de memória simbolicamente densa. Disso e somente disso estava feita a identidade. Mas falar de identidade hoje implica também – se não quisermos condená-lo ao limbo de uma tradição desconectada das mutações perceptivas e expressivas do presente – falar de migrações de mobilidade, de redes e de fluxos, de instantaneidade e fluidez. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 61)

Martín-Barbero oferece como exemplo que revela essa nova forma de identidade que resulta em novos modos de sociabilidade o fato de os jovens estarem procurando se fixar a tribos e, assim, marcar suas identidades. Essas tribos não são obrigatoriamente formadas por sujeitos que se encontram fisicamente. Elas podem se formar, como exemplifica, nos espaços virtuais, em que jovens ‘encontram-se’ virtualmente para compartilhar músicas e, assim, estarem ‘unidos’ pelo gosto musical que os identifica, como por diversos signos que marcam novas formas de perceber e representar suas identidades, que se manifestam hoje por meio de ‘outros idiomas’, como vestuário, tatuagens, adereços e tudo que trazem e transmitem por meio de sua corporeidade (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Essas marcas identitárias se manifestam de forma ‘fluída’, podendo evaporar-se a qualquer tempo, revelando a instabilidade de suas identidades, mas que, no processo de ‘liquefação’ (BAUMAN, 2001, 2005), lhes permitem encontrar seus idiomas e seus ritmos. A essa nova forma de sociabilidade Martín-Barbero (2002, p. 4) chama de comunidades hermenêuticas:

Estamos testemunhando a formação de comunidades hermenêuticas, que respondem a novas formas de perceber e narrar a identidade, e da configuração de identidades com temporalidades menos longas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de unir, fazer conviver, no mesmo sujeito, ingredientes de universos culturais diferentes (tradução nossa).

Tomando como base essa perspectiva, a identidade juvenil deve ser pensada da mesma forma que a identidade de qualquer outro grupo social, a partir do outro, de suas diferenças e de suas semelhanças.

4. Juventude e mídia

Para esta proposta de reflexão, mais que discutir as formas de representação que a mídia constrói sobre a juventude, interessa debater a apropriação que as distintas “juventudes” estabelecem com as diversas mídias. Para isso, toma-se como pressuposto a predisposição desses sujeitos para relacionar-se com as mídias digitais e eletrônicas, e a apropriação delas como mediadoras de suas falas ao mundo.

Tal apropriação, possibilita, como sustentado por Fisherkeller (2009), que sejam sujeitos de suas próprias produções, em uma ação em que podem reinventar o que é representado pela mídia ou, em uma dimensão muito mais crítica, transpor aos seus produtos uma leitura de mundo singular, que parte da sua condição de sujeito.

Sempre que os próprios jovens produzem mídia de algum tipo, eles conseguem participar mais integralmente dos sistemas de poder, os quais hoje requerem que as pessoas tenham conhecimentos múltiplos – isto significando que podem acessar, utilizar, compreender e produzir todas as mídias, inclusive as formas impressas audiovisuais e digitais. (FISHERKELLER, 2009, p. 283)

Byrne e Potter (2009, p. 244) defendem que, como produtores de mídias, os jovens vão conhecendo as possibilidades de expressão dos meios que fazem uso, como as produções de significados que sobressaem de seus conteúdos. Por esse processo passam a “assumir mais o controle sobre seus padrões de exposição e ser mais ativ[o]s na construção de significados para si mesm[o]s, ao invés de permitir que a mídia construa significados para el[e]s”.

Carneiro (2008) exemplifica o desenvolvimento da competência audiovisual em estudo que toma roteiros do tipo *storyboard* produzidos por adolescentes como objeto de análise. Segundo a autora, ao criar o roteiro, ou seja, projetar uma história em imagens e sons que, posteriormente, são concretizados em uma audiovisual, são levados a “interpretar e analisar criticamente imagens e mensagens audiovisuais, competência que inclui suas potencialidades expressivas no campo comunicativo” (CARNEIRO, 2008, p. 376, tradução nossa). Por tal ponto de vista, podemos considerar que, pelo desenvolvimento da competência audiovisual, os sujeitos passam não apenas a fazer uma leitura crítica dos sentidos produzidos pelos meios de comunicação, mas também a utilizar essa competência para falar ao mundo como o veem e como veem a sua própria cultura, porque assumem o controle sobre a produção da mensagem.

Rêgo (2011), por sua vez, identifica, que para os jovens, produzir mídias assume entre outros significados, o ‘reconhecimento social’, uma vez que sentem que têm voz e são ouvidos e vistos a partir da mídia que produzem.

As produções de mídia tiveram papel significativo em suas vidas na medida em que os inseriu [sic] na cena pública, revelou [sic] suas identidades e os tirou [sic] do anonimato. Com esses produtos os jovens puderam mostrar seu potencial como criadores/produtores de mídia, mostrando-se, portanto, em um contexto de protagonismo em suas vidas. (RÊGO, 2011, p. 107)

Queiroz (2004, p. 16), ao pesquisar as culturas juvenis que se manifestam por meio do *hip hop*, defende que as falas produzidas pelos jovens sinalizam muito

de suas culturas, “pois se trata de uma fala espontânea, permeada por elementos emotivos que é regida por códigos distintos daqueles que comandam a ação política propriamente dita”. E, embora a pesquisa em questão tenha a música como forma de expressão, serve-nos de referência também ao tratar de manifestações por meios de mídias eletrônicas e digitais, ou por qualquer outra manifestação cultural.

Seja no jornal estudantil, nos *blogs*, nas redes sociais, nos vídeos ou em tantas outras opções para produção de mídia, os jovens encontram formas para se expressar. Nessa perspectiva, Carneiro (2005), refletindo sobre o que crianças e adolescentes produziam como conteúdo televisivo, salienta que, por essa experiência, além de conhecerem as mídias pelas vias da produção/ação, são levados a experimentar as linguagens e perceber-se como coprodutores:

Ao imaginarem que têm à mão condições materiais para realizar mensagens audiovisuais, crianças e adolescentes escrevem histórias, desenham cenas, mostram-se atores, apresentadores, críticos, produtores culturais, autores, bem mais que telespectadores. Participam como sujeitos que opinam, compartilham experiências, histórias e situações de seriedade ou humor, discutem com crianças, adolescentes e adultos. (CARNEIRO, 2005, p.137)

Adotando os pontos de vistas aqui apresentados, considera-se que, ao conhecer as possibilidades de criações midiáticas, os jovens – mais que qualquer outro público –, por terem as mídias de massa voltadas a eles constantemente e, por isso, mesmo estarem a todo momento desafiados a negociar suas identidades culturais, podem reconhecer os espaços acessíveis para expressar suas necessidades, seus valores, suas ideologias, suas crises, enfim suas próprias histórias.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

BYRNE, S; POTTER, J. W. Quais são os efeitos do conhecimento sobre a mídia? In: MAZZARELLA, S. R. (Org.). **Os jovens e a mídia**: 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAMARANO, A. A. *et al.* **Caminhos para a vida adulta**: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Texto para discussão nº 1038. IPEA, Rio de Janeiro, 2004 Disponível em:<www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/caminhos.pdf> Acesso em 28 jul. 2015.

CARA, D; GAUTO, M. Juventude: percepções e exposição à

violência. In: ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. (orgs). **Juventude**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

CARMO, P. S. **Culturas da rebeldia**: a juventude em questão. 2a ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.

CARNEIRO, V. L. Q.. Lecturas propositivas de TV y creación de guiones dibujados por adolescentes. **Comunicar** - Revista Científica de Educomunicación, nº 31, v. XVI, 2008. Disponível em:<<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-44>> Acesso em: 28 jul. 2015.

. A TV que crianças e adolescentes fariam, se tivessem uma câmara na mão. **Comunicação e Informação**, nº 02 v. 8, 2005. Disponível em:<<http://www.brapci.ufpr.br/documento>.

php?dd0=0000004104&dd1=c95d0> Acesso em: 28 jul. 2015.

DÁVILA LEÓN, O. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** Ação Educativa. São Paulo, 2005.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, out. 2007. Disponível em<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 28 jul. 2015.

_. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e Contemporaneidade.** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. (orgs). **Juventude: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

FISHERKELLER, J. Como a autoidentidade das crianças está relacionada às experiências com a mídia na vida diária? In: MAZZARELLA, S.R. (org.). **Os jovens e a mídia: 20 questões.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONNET, J. **Educação e mídias.** São Paulo: Loyola, 2004.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTÍN- BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis. **Sociedade Midiatizada.** (Org). Rio de Janeiro: Manuad, 2006.

_. **Jóvenes:** Comunicación e identidad. Revista de Cultura. Pensar Iberoamérica. nº 0 fevereiro de 2002. Disponível em:<<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>> Acesso em: 28 jul. 2015.

MAZZARELLA, S. R. (Org.). **Os jovens e a mídia: 20 questões.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORDUCHOWICZ, R. Introducción. Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de socialidad. In: MORDUCHOWICZ, R. (coord). **Los jóvenes y las pantallas.** Nuevas formas de socialidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008a.

_. La relación de los jóvenes y las pantallas. In: MORDUCHOWICZ, R. (coord). **Los jóvenes y las pantallas.** Nuevas formas de socialidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008b.

QUEIROZ, T. C. N. Culturas juvenis, constatação social e cidadania: a voz ativa do hip hop. In: ALVIM, R; FERREIRA JÚNIOR, E; QUEIROZ, T. (orgs). **(Re) construções da juventude: cultura e representações.** João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2004.

RÊGO, M. R. F. **Educação pela comunicação e seus significados para jovens:** um estudo com participantes da ONG Auçuba Educação e Comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Brasília, DF, Universidade de Brasília, 2011. Disponível em:<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9708/1/2011_MilenaRodriguesFernandesRego.pdf> Acesso em 28 jul. 2015.

REGUILLO CRUZ, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: **Juventude e Contemporaneidade.** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_. **Emergencia de culturas juveniles.** Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 21

É BEM CAPAZ!

A WEBSÉRIE COMO UM REGISTRO CONTEMPORÂNEO DAS LENDAS AMAZÔNICAS

Daniele Teixeira Gonzaga

*Centro Universitário do Norte - UNINORTE
Manaus - Amazonas*

RESUMO: Originado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Rádio, TV e Internet da Uninorte Laureate, este artigo propõe apresentar inovações na área de audiovisual para a internet, dentro do cenário global de convergência midiática. A pesquisa traz o formato websérie como objeto de influência ao interesse dos jovens pela cultura amazônica. Realizei uma adaptação das lendas amazônicas em um contexto contemporâneo, tendo em vista que as lendas estão sendo esquecidas com o passar dos anos. Assim, a proposta é de usar a websérie como um registro imagético das lendas, dentro de um enredo e uma linguagem atual, sem perder a sua essência, satisfazendo a necessidade do público contemporâneo. A websérie não é um conceito relativamente novo, mas acredito ser o meio de interação mais adequado por se tratar de um meio prático e rápido de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: WEBSÉRIE; Convergência Midiática; Cultura Amazônica; Lendas Amazônicas; É bem Capaz.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso apresentado em 2015 no qual propôs estudar a websérie como objeto de influência no cenário da convergência midiática. Após algumas pesquisas sobre webséries produzidas na região amazense, além de notar a ausência do formato, observei que não há webséries com conteúdo de segmento cultural regional. Neste contexto, pretendi buscar a valorização da cultura amazônica a fim de manter e promover a cultura da região, por meio de contos e lendas do nosso folclore.

Optei por criar uma websérie voltada para o conteúdo regional tendo em vista que atualmente, segundo a PBM (Pesquisa Brasileira de Mídia) 65% dos jovens acessa a internet todos os dias, essa nova mídia que cresce diariamente facilita a troca de experiências e cultura. A popularidade das webséries vem crescendo cada vez mais apesar de não ser um conceito relativamente novo, é o meio de interação mais adequado para a concretização do objetivo do nosso projeto, por se tratar de um meio prático e rápido de comunicação.

O projeto é relevante por incentivar a valorização da nossa cultura propagando de gerações para gerações. Adaptei as lendas amazônicas para uma nova linguagem e para um “novo” formato do audiovisual. Utilizei a websérie como objeto de influência, para resgatar e adaptar a cultura regional satisfazendo a necessidade do público contemporâneo.

Relacionando a mídia como objeto de persuasão, é imprescindível evidenciar a relevância dos processos de construção de imagens, uma vez que os meios de comunicação conseguem com que a sociedade visualize o objeto, garantem a sua solidificação e transformação em objeto de persuasão. Apresento a presente pesquisa, com o intuito de utilizar o formato da websérie como objeto de influência, para resgatar e adaptar a cultura regional satisfazendo a necessidade do público contemporâneo, porém, sem perder as raízes culturais.

2. A CULTURA E O FOLCLORE NO COTIDIANO DO AMAZÔNIDA

A cultura é agregada pelo conhecimento, as crenças, os costumes e os hábitos adquiridos pelo homem. Introduzindo-se no campo da Sociologia que é a ciência de estudos do comportamento humano dentro de um determinado grupo social. Cultura é tudo aquilo que o homem cria para se relacionar com outros homens, com o meio físico e com o mundo transcendente. Conforme Hilário Júnior (2001, p. 138)

Entenderemos cultura como tudo aquilo que o homem encontra fora da natureza ao nascer. Tudo que foi criado, consciente e inconscientemente, para se

relacionar com outros homens (idiomas, instituições, normas), com o meio físico (vestes, moradias, ferramentas), com o mundo extra-humano (orações, rituais, símbolos). Esse relacionamento tem caráter variado, podendo ser de expressão de sentimentos (literatura, arte), de domínio social (ideologias*), de controle sobre a natureza (técnicas), de busca de compreensão do universo (filosofia, teologia). (HILARIO JUNIOR, 2001, p.138)

Vários conceitos são propostos ao longo dos anos por antropólogos e estudiosos da área, para a Cultura, porém, o presente artigo irá se nortear pela definição de Cultura aludido por Santaella (2003 p.31) que define cultura como parte do ambiente que é feita pelo homem. Subtende-se que a vida humana é vivida num contexto duplo, o habitat natural e seu ambiente social. A cultura é mais que um fenômeno biológico, ela inclui todo o legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente.

A Cultura é uma corrente incessante de tradições, é necessário a sua disseminação, transmitindo as suas experiências e credos dentro de gerações. Podemos afirmar que se houver um rompimento na generalização das tradições entre as gerações acarretará sua desaparecimento.

As tradições culturais se acumulam sem quebras de continuidade. Elementos culturais, uma vez inventados, passam de um indivíduo para o outro através do aprendizado. Eles são compartilhados de uma geração a outra. Qualquer ruptura na corrente do aprendizado levaria o seu desaparecimento. (SANTAELLA, 2003, p.46)

Desse modo, quanto mais ferramentas forem utilizadas para a conscientização da importância desse tipo manifestação, mais a cultura brasileira é enriquecida e reconhecida pelos próprios brasileiros.

A tradição e a cultura amazônica estão ligadas ao passado e à formação social de um povo segundo Horta (2004, p. 5), “o folclore, é também, durável, persistindo ao longo de gerações e de grupos que sucedem, passando em casos, a exercer até um papel social de resistência, mesmo inconsciente, a modismos de cada tempo”. Um exemplo é a propagação das lendas amazônicas, como forma de domínio controle social.

O envolvimento da mata com o povo amazônico é simbiótico. A floresta faz parte da vida do caboclo e gera sua subsistência. O imaginário dos povos da floresta, suas crenças e costumes fazem parte de uma estrutura de educação e conscientização, muitas vezes inspirada nas lendas, podendo ser comparada a formas de domínio e controle.

A mata produz ruídos, os quais a mente humana logo associa à presença do todo-poderoso senhor das florestas, Jurupari. Ou, então, os passos cadenciados de Anhangá, protetor das árvores e bichos, sempre a desorientar os caçadores, especialmente os que caçam apenas por divertimento e não para sobreviver. (HORTA, 2004, p.19)

As lendas, que perpetuam através do tempo, são narrativas fantasiosas que combinam fatos irrealistas e históricos com a imaginação humana. Fornecem explicações para acontecimentos que, até então, são inaceitáveis cientificamente, como acontecimentos misteriosos e sobrenaturais¹.

No Brasil, as lendas são influenciadas pela miscigenação da origem do povo brasileiro. Não é considerada uma mentira, mas também não é uma verdade absoluta. São histórias que sobrevivem na memória das pessoas e consideradas, pela maioria dessas, histórias verídicas.

Esse meio invisível, que muitas vezes se manifesta em ações visíveis, é consequência natural de fatores como o meio geográfico, a formação histórica, as condições materiais, a realidade socioeconômica, as influências políticas e uma longa série de outros que, examinados nesse contexto, ajudam nos fazer entender melhor o fator folclórico. (HORTA, 2004, p.7)

A região Amazônica sempre foi povoada por mitos e seres “mágicos”. Conforme Horta (2004) as lendas amazônicas têm seu berço nos igarapés, igapós e ao longo dos rios. Algumas se destacam dentro do folclore, tais como: Iara, Boto, Saci-pererê, Cobra grande, Vitória Régia, Curupira, Uirapuru e Mapinguari.

Para muitos, a tradição oral ainda é sinônimo de transmissão de ensinamentos e comunicação. A era digital facilita a divulgação de informações ao redor do mundo. E a cultura midiática é a ferramenta de difusão cultural que vem a agregar esforços juntamente com os estudos da área discutida. De acordo com Santaella (2003, p. 59)

De fato, a cultura midiática propicia a circulação mais fluida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades. Inseparável do crescimento acelerado das tecnologias comunicacionais, a cultura midiática é responsável pela ampliação dos mercados culturais e pela expansão e criação de novos hábitos no consumo de cultura. (SANTAELLA, 2003, p.59)

Melo (1998) afirma que é por meio da comunicação que as gerações transmitem o seu acervo de experiências entre si, adaptando a cultura diante da evolução da

1 Site Oficial Só História. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/> Acesso em 24/09/15

sociedade. Podemos afirmar que a cultura midiática é imprescindível no processo de propagação da cultura. Uma vez que a cultura pode estar presente em qualquer plataforma de mídias, facilita à preservação e as transmissões das tradições culturais.

3. WEBSÉRIE: UM NOVO FORMATO DE TELEVISÃO NA INTERNET

Com o surgimento da convergência midiática têm se discutido em torno do desaparecimento da televisão, mas, conceituando convergência midiática conforme Jenkins (2009, p.30) é a capacidade das novas mídias se relacionarem com as mídias tradicionais, a convergência é um processo que não acontece nos dispositivos, mas, no cérebro e por meio das interações sociais dos indivíduos. Podemos afirmar que uma nova mídia não destrói as mídias tradicionais, elas se agregam. Corroborando com Jenkins (2009, p.30), Cannito (2010, p.17)

Tal hipótese é sempre aventada quando surge uma nova mídia, mas nunca se efetivou. O cinema não eliminou o teatro, a televisão não eliminou o cinema. Da mesma forma, a internet não vai eliminar a televisão. Todas as mídias permanecem, interagem e se complementam. (CANNITO, 2010, p.17)

Segundo Jenkins (2009, p.206) “A web representa um lugar de experimentação e inovação, onde os amadores sondam o terreno, desenvolvendo novos métodos e temas e criando materiais que podem atrair seguidores, que criam suas próprias condições.” Corroborando com Jenkins (2009, p.206), Gosciola (2003, p.17) alerta que:

As novas tecnologias de comunicação e de informação, ou as novas mídias, abriram-se também para as possibilidades de contar histórias. Assim como no caso do cinema, no período inicial do contar histórias através das novas mídias, as histórias eram mais simples. Porém, agora, elas são contadas de maneira complexa, isto é, graças aos recursos das novas mídias, podem ser apresentadas por diversos pontos de vista, com histórias paralelas, com possibilidades de interferência na narrativa, com opções de continuidade ou descontinuidade da narrativa e muito mais. (GOSCIOLA, 2003, p.17)

Adentrando a plataforma de mídia do Youtube conforme Green (2009, p.17) a principio o Youtube foi criado pra tentar eliminar as barreiras técnicas para maior compartilhamento de vídeos na internet. Foi criada com uma interface bastante simples e integrada, sem necessidade de conhecimentos técnicos.

Desde sua criação em 2005 descobriu-se outras funções do youtube, além de fazer upload, publicar e assistir vídeos. Descobriu também o Youtube como cultura participativa em conformidade com Green (2009) é a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de

alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores.

A evolução da produção de conteúdos gerados por usuários é notável que cresce a cada dia mais. Dentre os inúmeros formatos de conteúdos do Youtube, abordarei o formato da websérie que é o presente objeto de pesquisa deste projeto.

Na era da convergência midiática surgiram vários novos formatos no segmento do audiovisual, dentre eles surgiu a websérie. O que difere websérie de seriado é que as webséries são produzidas exclusivamente para internet. Em conformidade com Aeraphe (2013, p.17) “Na verdade, em sua essência, as webséries nada mais são do que a fórmula clássica das séries televisivas aplicadas ao universo multiplataforma da internet”.

A internet deixou de ser apenas um suporte para se tornar um meio de propagação de conteúdos. Em seu período inicial, as webséries eram criadas como complemento a séries de televisão, apresentando histórias paralelas ou complementares da história principal².

Ainda há muitos que pensam que internet é o fim, quando na verdade a internet é o meio. Isso porque hoje temos que pensar a internet não somente como um navegador que abrimos para digitar endereços de sites, mas como um meio de propagar conteúdos, uma vez que praticamente não há mais barreiras para se desenvolver equipamentos que sejam capazes de se conectar a rede e principalmente transmitir imagens em movimento e de alta definição. (AEREPHE, 2013, P.09)

O formato websérie está em constante evolução, deixaram de ser apenas um complemento da história principal para se tornar referência no audiovisual. Conforme Aerephe (2013) o formato de websérie tem aumentado sua participação no mercado, alcançado marcas expressivas e constituindo-se como referência quando trabalhamos com produtos audiovisuais.

4. O SERIADO ONCE UPON A TIME COMO BASE DE ESTUDO

Once Upon a Time é uma série americana do gênero conto de fadas criada por Edward Kitsis e Adam Horowitz que já chegou a sua 5ª temporada. Sua estreia foi dia 23 de outubro de 2011 nos Estados Unidos, porém no Brasil a série só passou a ser exibida no dia 02 de abril de 2012.³

² AEREPHE, Guto. Webséries: criação e desenvolvimento. Belo Horizonte, 2013.P:16

³ Site oficial do Once Upon a Time Brasil: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Once_Upon_a_Time_\(s%C3%A9rie_de_televis%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Once_Upon_a_Time_(s%C3%A9rie_de_televis%C3%A3o))

O enredo se trata dos personagens dos contos de fadas que ficaram presos no “Mundo Real” (nosso Mundo), depois de uma maldição lançada pela Rainha Má no dia do casamento do Príncipe Encantado e Branca de Neve. A maldição se trata dos personagens esquecerem quem eles realmente são a fim de esquecer os seus finais felizes. Porém cabe a filha da Branca de Neve e o Príncipe Encantado que conseguiu escapar da maldição através de um armário mágico, salvar os personagens e levá-los de volta para a floresta encantada.

Além de contar as histórias que já conhecemos dos contos de fadas, *Once Upon a Time* desperta no telespectador a possibilidade de não conhecermos de fato esses contos. A série retrata que tudo tem um motivo, um grande exemplo disso é a forma que eles abordaram a história por trás do ódio que a Rainha Má sente pela Branca de Neve, trazendo a possibilidade que talvez a Branca de Neve não seja tão inocente assim como pensamos.

A websérie “É Bem Capaz” é inspirada no seriado “Once Upon a Time”, porém, a grande diferença entre as duas é que as lendas amazônicas não serão abordadas no universo imaginário, mas, serão representadas como seres humanos do cotidiano do amazônida. O objetivo principal é dar uma nova versão as lendas, mostrar que elas nunca estiveram somente no imaginário do ribeirinho, mas, existiram e ainda existem de fato.

5. METODOLOGIA

Devido à popularização dos meios de comunicação e a sua influência sobre os indivíduos, deu-se início aos estudos relacionados à comunicação Martino (2012, p.19) “Após um momento de perplexidade, cientistas sociais, filósofos e psicólogos se debruçaram sobre a Comunicação para tentar explicá-la. Os meios de comunicação de massa alteravam a face do mundo e era hora de entender o que acontecia.” Corroborando com Martino (2012, p.19), Melo (1998, p.22) explana a persuasão dos meios de comunicação e seus efeitos sobre o indivíduo.

Os jornais, os livros e os folhetos de circulavam intensamente em todo mundo, e passavam a desempenhar um papel fundamental nos destinos da civilização. Em função disso, suscitaram o interesse de alguns filósofos sociais pela análise da sua importância e dos seus efeitos. (MELO, 1998, p. 22)

É imprescindível que os meios de comunicação desde sua descoberta e início dos seus estudos, representam certa importância e influência sobre os indivíduos. Em conformidade com Martino (2012, p.25) podemos afirmar que é responsabilidade dos meios de comunicação garantir as transmissões culturais entre as gerações.

Os meios de comunicação seriam responsáveis por garantir a continuidade do sistema a partir da transmissão dos conhecimentos e valores de uma geração para as seguintes. A ideia de “herança social” está ligada à transmissão dos significados culturais, das práticas e concepções de mundo entre as gerações. (MARTINO, 2012, p.25)

Corroborando com Martino (2012, p.25) Melo (1998, p.285), afirma que é por meio da comunicação que as gerações transmitem o seu acervo de experiências entre si adaptando a cultura diante da evolução da sociedade.

Adentrando ao campo de estudo do processo de transmissão da informação, introduzimos na Folkcomunicação teoria proposta no presente trabalho. Conceituando Folkcomunicação de acordo Melo (2008, p.1) “A folkcomunicação é uma disciplina que se dedica ao “estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias”.” Constatando Melo (2008, p.1), Luiz Beltrão *apud* Transferetti (2001, p.200) é o “estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias”.

Associando uma nova concepção de folkcomunicação proposta por alguns estudiosos da área ao presente objeto de estudo. De acordo Hohlfeldt *apud* Carvalho (2014, p.111) décadas de reflexões possibilitaram, ainda, uma nova concepção do conceito de folkcomunicação.

A folkcomunicação pode ser entendida como o estudo dos procedimentos comunicacionais pelos quais as manifestações da cultura popular ou do folclore se expandem, se socializam, convivem com outras cadeias comunicacionais, sofrem modificações por influência da comunicação massificada e industrializada, ou se modificam quando apropriadas por tais complexos. (HOHLFELDT, p.202, 2014).

Corroborando com Hohlfeldt, Carvalho (2014, p.111) afirma que “esta nova concepção incluiu, entre os objetos a serem trabalhados pela pesquisa folkcomunicacional, as manifestações da mídia que adota, em sua difusão, os elementos simbólicos e o universo linguístico da cultura popular”.

Adentrando no campo de estudos da folkcomunicação nos deparamos com uma dupla posição da cultura popular, os que defendem suas raízes e seus valores, e aos que tomam proveito disso para se estabelecer.

A folkcomunicação de Luiz Beltrão encontrou dupla resistência: a dos folcloristas conservadores (que pretendiam defender a cultura popular das investidas modernizantes) e dos comunicólogos militantes (que pretendiam fazer da cultura popular o cavalo de tróia de suas batalhas políticas). Em vez disso, deveriam apreender, nessas manifestações genuínas, o possível limite da resistência de comunidade empobrecidas, cuja meta é a superação da marginalidade social. (MELO, 2008 p.23).

Sistematizando a metodologia da pesquisa folkcomunicação de acordo Beltrão *apud* Melo (2008, p.90), propõe a classificação dos fenômenos da comunicação popular, que pode ser tomada como um elenco dos “gêneros folkcomunicacionais”: oral, musical, escrita, icônica e cinética.

O Gênero folkcomunicação proposto no presente projeto é a folkcomunicação oral no formato de prosa, abordamos as lendas amazônicas por meio de uma websérie com o intuito de propagarmos as lendas sem perder a sua identidade evitando que as mesmas desapareçam da nossa cultura. De acordo com Melo (2008)

No seu bojo, os gêneros, formatos e tipos folkcomunicacionais fluem regularmente através da web. Sem perder as identidades que lhes dão sentido histórico e vigor intelectual, eles ganham difusão além das fronteiras em que germinaram e floresceram. (MELO, 2008, p.104)

A internet é um ambiente que tem potencial para assegurar a disseminação da cultura popular por meio de uma plataforma de mídia. Segundo Melo (2008) a trajetória da folkcomunicação nos espaços propiciados pela internet tem se expandido de uma forma significativa. Essa plataforma se tornou um ambiente fértil para sua propagação.

Além de garantir a sobrevivência de vários gêneros ou formatos de expressão popular, a *web* permite multiplicar os seus interlocutores, bem como ensejar o intercâmbio entre grupos e pessoas que possuem identidades comuns, mesmo distanciados pela geografia. (MELO 2008, p.97)

Acredito que o youtube como plataforma de mídia possa influenciar o interesse do jovem pela cultura regional. Optei por criar uma websérie voltada para o conteúdo regional tendo em vista que atualmente, segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia⁴ (PBM 2015) 65% dos jovens com até 25 anos acessam a internet todos os dias. A websérie por ser um meio prático e rápido de comunicação promoverá a relação dos jovens com as lendas que, por algum motivo, são desconhecidas pela maioria das pessoas.

O método utilizado na pesquisa é o método dedutivo. De acordo com Gil (2009) o método dedutivo “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente da sua lógica”. Corroborando com Gil (2009):

A dedução consiste em um recurso metodológico em que a racionalização ou combinação de ideias em sentido interpretativo vale mais que a experimentação

4 Site oficial: PBM. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> Acesso em: 05/10/2015

de caso por caso. Em termos mais simples, pode-se dizer que é o raciocínio que caminha do geral para o particular. (BARROS AIDIL; LEHFELD NEIDE, 2000, p.63-64)

Abordei o problema da pesquisa através da abordagem qualitativa que para Gil (1999, p.4) “métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem as pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais.” Por ser uma pesquisa de caráter exploratória e descritiva, proporcionou o aprofundamento necessário na presente pesquisa.

Analisei o interesse do jovem manauara pela sua cultura regional e a interferência da internet no mesmo. Examinei se é possível influenciar o interesse pela cultura regional através de uma websérie. Para isso utilizou-se as pesquisas descritivas que de acordo Gil (2010, p.27) “têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

Os procedimentos técnicos abordados na pesquisa são a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento (Gil, 2009, p.50). A pesquisa bibliográfica e documental ocorreu durante o processo de estudo sendo consultadas e analisadas obras de autores do assunto, artigos, sites, webséries com o objetivo de fundamentar o projeto teoricamente.

6. WEBSÉRIE: É BEM CAPAZ!

O produto “É bem capaz” é uma websérie do gênero de ficção, que tem o intuito de propagar a cultura amazônica. Adaptei as lendas sem perder a sua essência, a fim de resgatar e adaptar a cultura regional satisfazendo a necessidade do público contemporâneo. Barbero *apud* Borelli (2002, p.76)

Pela memória de falas, textos, velhas histórias, contos e lendas – um dia narrados e ouvidos -, o passado reencontra no presente o sentido e permite a convergência de expectativas no processo de restauração de experiência. Seria possível afirmar que a reposição de matrizes culturais tradicionais, por meio dos gêneros ficcionais, colabora na “salvação” das “origens”, resgata da memória individual e coletiva a restauração da “experiência”, que na modernidade vai se fragilizando em meio ao torvelinho das meras “vivências”.¹³ (BORELLI, 2002, p.76)

Optei pelo Youtube como plataforma de mídia de veiculação da websérie por ser uma mídia de massa que mudou completamente nossa forma de absorver conteúdo e produzir conteúdo. Para Mota e Pedrinho (2009, p.07) O momento agora não é de aguardar o próximo Youtube, mas de descobrir o que essa ferramenta fará daqui para frente e o que podemos fazer com elas.

Baseado nos métodos necessários propostos por Aerephe (2013) para que uma

websérie obtenha êxito. A websérie “É bem capaz” terá duração de 10 minutos no primeiro episódio por ser a estreia da temporada, os demais episódios terão duração de 8 minutos que serão lançados no domingo, cada temporada terá 8 episódios e o intervalo de uma temporada a outra será de três meses.

Para que suas futuras produções tenham êxito, é importante observar algumas dicas: A primeira delas é o tempo de duração das webséries. Particularmente eu acredito que 8 minutos seja o ideal, mas dependendo da sua história você pode utilizar mais ou menos. O importante é que nunca seja menor ou maior que o necessário, com a pena de não conseguir o entendimento da história ou perder o seu webespectador pelo tédio na demora dos episódios. E aqui também cabe um toque sobre a sazonalidade. Já mencionei que os webespectadores não são presos a datas de lançamentos, mas eles sempre gostam de novidades. Então, nunca os deixe com um intervalo grande entre uma produção e outra. (AEREPHE, 2013, P45-46)

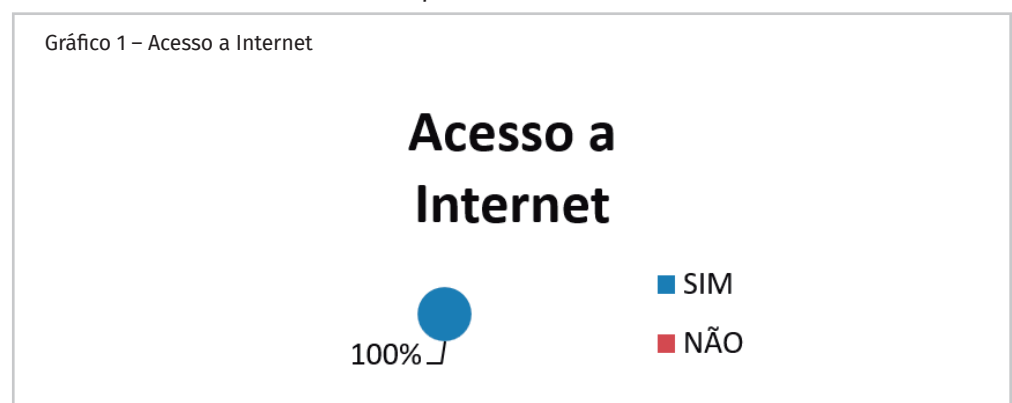
A produção do primeiro episódio conta com três personagens principais: Victória, André e Caio. Victória a lenda da Vitória Régia, uma menina sonhadora, meiga e que tem o objetivo de conhecer seus pais. André representou a lenda do boto, um homem charmoso e rico que esconde um segredo que poucas pessoas sabem. Caio a lenda do Saci-Pererê um rapaz brincalhão, esperto e malandro que sempre esta metido em confusão.

7. ANÁLISE DE DADOS

Analisei os dados obtidos na pesquisa de opinião que foi aplicado em 100 universitários em uma faixa etária entre 18 à 25 anos. Com objetivo de saber se os jovens manauaras teriam interesse em assistir uma websérie com a temática das lendas amazônicas.

1 – Acesso a Internet

Entres os entrevistados 100% possuem o hábito de acessar a internet



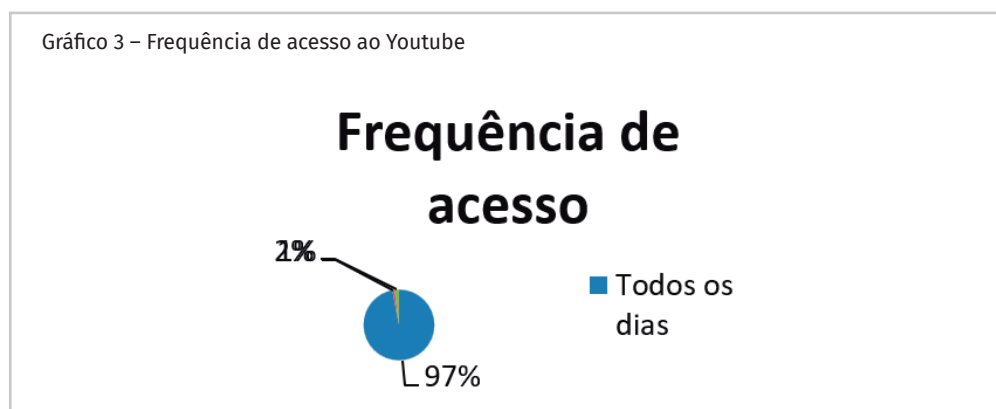
2 – Acesso Youtube.

Entres os entrevistados obtivemos um resultado de 100% de pessoas que acessam a plataforma de mídia Youtube.



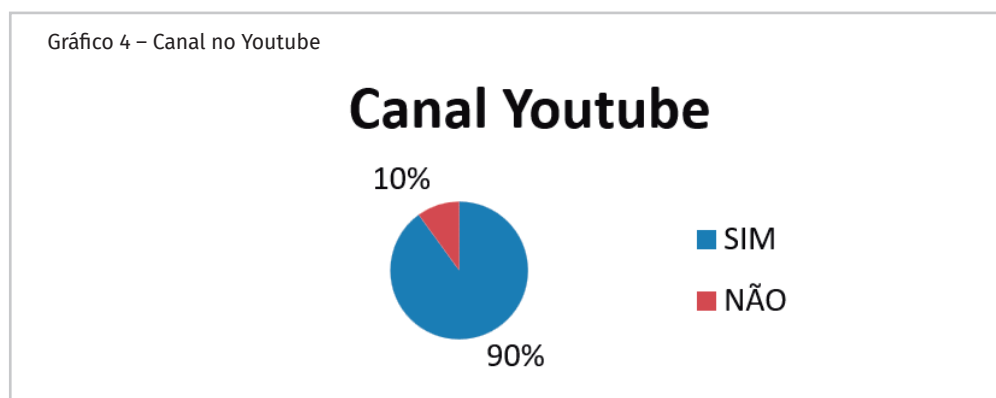
3 – Frequência de acesso ao youtube

Entres os entrevistados obtivemos um resultado de 97% que acessam a plataforma de mídia o Youtube todos os dias.



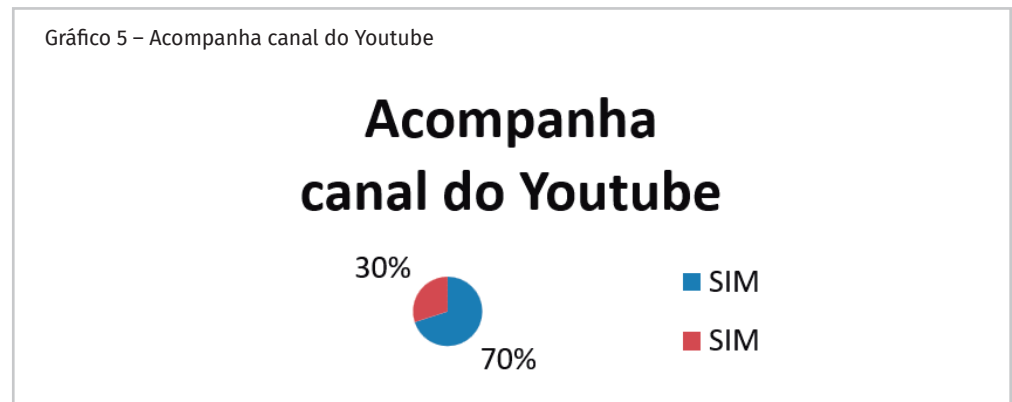
4 – Canal no Youtube

Entres os entrevistados obtivemos um resultado de 90% possuem um canal no Youtube e os outros 10% não.



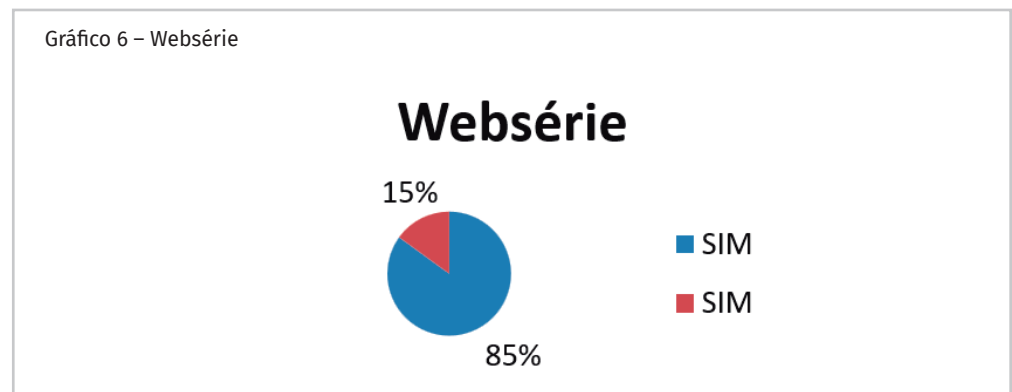
5 – Acompanha canal do Youtube

Entres os entrevistados obtivemos um resultado de 70% que acompanham um canal o outros 30 % falaram que não acompanham.



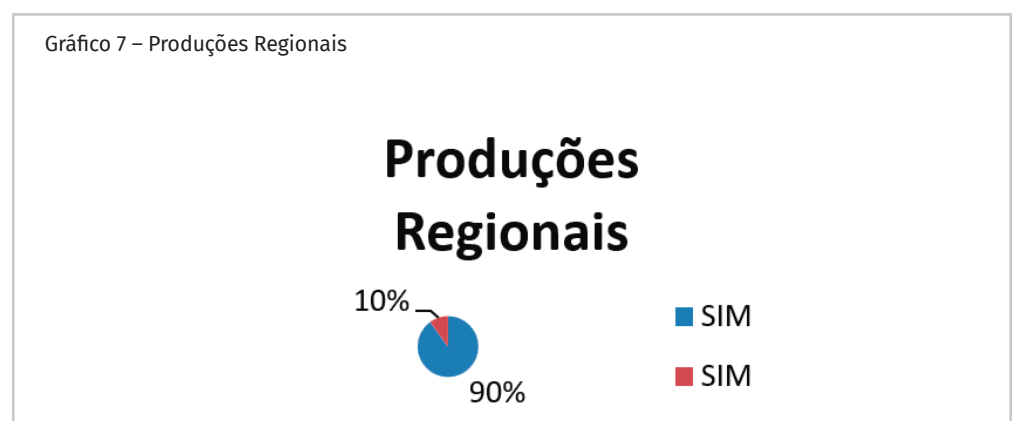
6 – Websérie

Na presente pesquisa observamos que 85% dos entrevistados conhecem o termo websérie e outros 15% não conhecem.



7 – Acompanha produções regionais

Na presente pesquisa observamos que 90% dos entrevistados acompanham produções regionais, os outros 10% não acompanham.



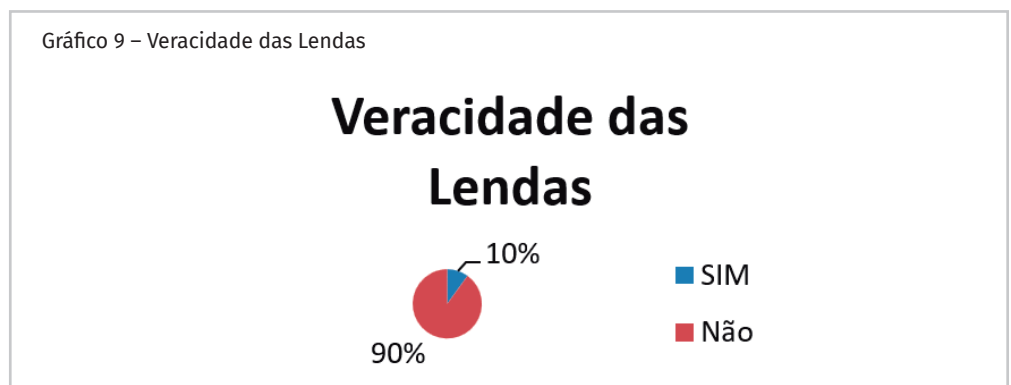
8 – Lendas Amazônicas

Na presente pesquisa observamos que 100% dos entrevistados conhecem alguma lenda amazônica.



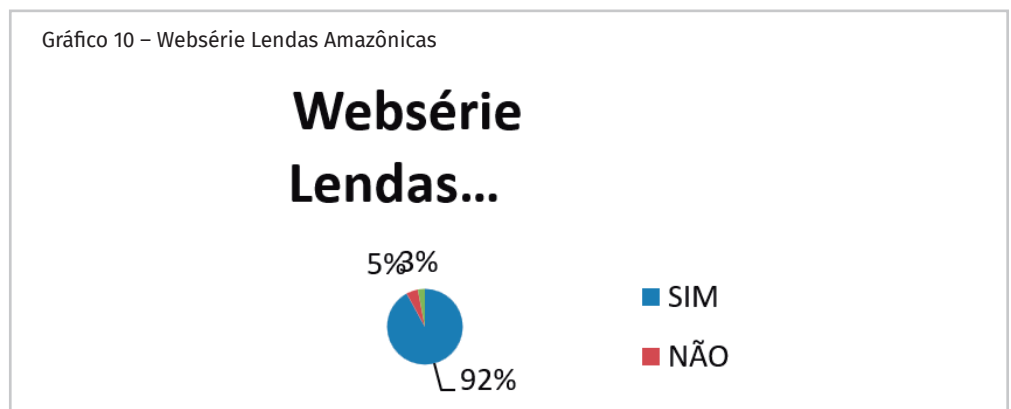
9 – Veracidade das Lendas

Na presente pesquisa observamos que 90% dos entrevistados não acreditam nas lendas apenas 10% acreditam.



10 – Websérie Lendas Amazônicas

Na presente pesquisa observamos que 92% dos entrevistados têm interesse em ver uma websérie que aborde as lendas amazônicas, 5% dos entrevistados responderam talvez e 3% responderam que não tem interesse.



8. CONSIDERAÇÕES

Através desta pesquisa confirmou-se que uma websérie de segmento cultural é um formato que contribui com a valorização da cultura amazonense por meio da internet. Percebeu-se que a convergência midiática mudou completamente, a forma de absorver e produzir conteúdo. Nessa nova Era todos somos capazes de produzir conteúdo, é nosso dever cultural disseminar o “amazonês”.

A websérie “É Bem Capaz” é uma proposta que se baseou em métodos e estudos para definir o melhor caminho de se produzir um conteúdo para o jovem de segmento cultural, é necessário adaptar o conteúdo para Era dos conectados. O objetivo principal da pesquisa, era mostrar uma nova alternativa de segmento do audiovisual, afim, de difundir a nossa cultura amazonense. Após todas as pesquisas bibliográficas, documentais, experimentais e de campo, foi verificado que é possível disseminar a cultura regional para o jovem através de uma websérie. Pode-se concluir que “É Bem Capaz” é importante para a disseminação da cultura.

Finalizo este projeto propondo a valorização da cultura amazonense, inicialmente pelos manauaras a fim de conhecer, valorizar e preservar esse bem precioso. A Internet é a janela do mundo, através dela podemos ensinar e aprender, proporcionando a troca de experiências, é por meio dessa troca que compartilhamos cultura. Portanto podemos afirmar que disseminar a cultura é garantir que a nossa verdadeira identidade será repassada para as gerações futuras.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) proporcionou além de conhecimentos técnicos e teóricos, permitiu a descoberta de um novo universo enquanto acadêmicos. Universo esse que só foi possível descobrir através de inúmeras pesquisas a fim de escolher o melhor caminho para a realização dos objetivos do projeto. Por meio da websérie “É Bem Capaz” foi possível inovar, ter experiências e enfrentar desafios como universitários, com o propósito de formar radialistas capacitados para o mercado que exige de nós um perfil cada vez mais criativo e adepto a desafios.

REFERÊNCIAS

AEREPHE, Guto. **Webséries: criação e desenvolvimento**. Belo Horizonte, 2013.

BARROS, Aidil / LEHFELD, Neide. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Makroon Books, 2000. 2 edição.

CANNITO, Newton. **A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio**. São Paulo: Summus, 2010

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010. 5 edição

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009. 6 edição

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas**. São Paulo: SENAC, 2008. 2 edição

GREEN, Joshua/ BURGESS, Jean. **Youtube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa**

está transformando a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

HORTA, Carlos Felipe de Melo Marques. **O grande livro do folclore.** Belo Horizonte: Editora Leitura, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: ALEPH, 2006.

JUNIOR, Hilário. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARTINO, Luís. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MELO, José. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos.** Universidade do Texas: Vozes, 1998.

ORTIZ, Renato; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela: história e produção.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

PBM. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> Acesso em: 05/10/2015

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: PAULUS, 2008.

ECOPROPAGANDA: CLASSIFICAÇÕES E DEFINIÇÕES DA PROPAGANDA SUSTENTÁVEL – ESTUDO DE CASO DO VÍDEO AMAZÔNIA (2014) DA EMPRESA NATURA

Ana Paula Silva Câmara

Universidade da Amazônia, Belém – Pará

RESUMO: As primeiras referências das estratégias de comunicação enquanto estudo de compreensão do homem em sociedade estão às novas formações e peculiaridades entre a relação humana e o papel do ser humano enquanto consumidor consciente que foi ao longo dos anos naturalmente desenvolvendo novas técnicas a serem executadas por recentes processos de comunicação especificamente na Propaganda. Partindo de uma nova definição de técnicas de informação e persuasão destinadas a influenciar num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público sobre um produto que desempenhe um papel de caráter sócio ambiental classificado e derivado especificamente de Ecopropaganda. Este trabalho analisou o vídeo Amazônia (2014) de acordo com as classificações do Conselho Nacional de autorregulamentação estabelecida em 2015 para as propagandas sustentáveis.

PALAVRA chaves: Propaganda – Ecopropaganda – Classificação – Regulamentação.

ABSTRACT: The first references of communication strategies as a study of the understanding of man in society are to the new formations and peculiarities between the human relationship and the role of the human being as a conscious consumer that has been over the course of the years naturally developing new techniques to be executed by recent processes specifically in Propaganda. Based on a new definition of information and persuasion techniques designed to influence in a certain sense, the public's opinions, feelings and attitudes about a product that plays a socio-environmental role classified and derived specifically from Ecopropaganda. This work analyzed the Amazon video (2014) according to the National Council Self-Regulatory Classifications established in 2015 for sustainable advertisements.

KEY words: Advertising - Ecopropaganda - Classification - Regulation.

INTRODUÇÃO

Na idade média, inicialmente, a igreja se apropriava da ideia de propagação de crenças e valores provindos do clero sem que a população questionasse seus fundamentos (BARRETO, 1981).

No século XIX, na Europa a propaganda destilou o conceito de comunicação através de jornais impressos e a publicidade de medicamentos. Com o rádio o conceito classificou-se entre guerras de forma imperativa e imperialista (SEVERINO *et al.*, 2012). Com a televisão o conceito passou para o século XX sendo considerado um poder de tal abrangência definido como massificação das classes sociais transformando o mundo como um todo.

No Brasil a propaganda iniciou seguindo os mesmos padrões dos países considerados desenvolvidos economicamente, mas atualmente já é considerada a terceira potência de produção publicitária. Junto as técnicas massivas e agressivas da publicidade está o desenfreado crescimento econômico e consumista irracional, o rebaixamento do pensamento crítico e esgotamento dos recursos naturais (MARCONDES, 2001; FILHO, 2004).

Foi através dos fenômenos comunicacionais e da escassez dos recursos naturais que outras áreas do conhecimento como a psicologia e a sociologia, por exemplo, desenvolveram estudos sobre a importância das empresas na influência comportamental do consumidor. Enquanto o mercado de estrutura social (pública) e estrutura institucional que organiza a sociedade; as empresas privadas passaram a ter um descrédito do público consumidor que passou a dar importância à questão ambiental.

Todos estes processos de desenvolvimento que viabilizaram o aumento de vendas, a massificação das culturas, a homogeneização dos padrões sociais e os modelos universais, o hibridismo enquanto os fins das fronteiras geográficas levaram a sociedade e as empresas repensarem um novo modelo, uma nova ordem em que o bem-estar da sociedade adaptado à realidade pudesse provocar menos prejuízo ao meio ambiente.

No sentido de conhecimento de um novo modelo a Ecopropaganda é apresentada como novo segmento do marketing utilizado como estratégia de comunicação e que pretende com este trabalho analisar o vídeo *Amazônia*, produzido por As Claras Filmes para a empresa Natura.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A partir de um tratamento das informações contidas nas mensagens enquanto imagem e texto e por uma análise dos significados serão verificados no vídeo; *Amazônia* (2014) veiculado pelo *Canal Natura* no *Youtube* com referências na tabela

classificatória criada em 2015 pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação da Propaganda analisar como se apresentam definidas as variáveis de texto escrito e imagens enquanto códigos e suportes dos conceitos da Ecopropaganda.

As variáveis Icônicas serão, portanto, do vídeo, as imagens. Entre outros códigos como meio físico. Ator e seus depoimentos com finalidade de busca de interpretação e compreensão das categorias. O conteúdo das mensagens, se exclusivas e se fazem parte dos mesmos elementos de conteúdo.

MEIO AMBIENTE E COMUNICAÇÃO

Historicamente desde a década de 60 ecologistas e ambientalistas já protestavam diante aos governos sobre as causas de mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global. Na base da sociedade civil foram organizados estudos que formaram o Manual de Comunicação e Meio Ambiente (2004) e que relacionam a Comunicação e o Meio Ambiente através do Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB).

Em 1992 as Nações Unidas reuniram no Rio de Janeiro 173 chefes de estado na intenção de aprovar um documento chamado Agenda 21, esta via seria o início para os passos rumo a sustentabilidade. Além deste o Fórum Global complementou aprovação de mais duas vias documentais; uma *Carta da Terra* e o *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis Global*. Prevendo de 2005 a 2014 as Nações Unidas lançam ainda em 2002 a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. (GADOTTI, pág. 9 e 10. 2008).

O Brasil também atua com o objetivo de melhorar a perspectiva das atividades humanas, a proteção e o uso racionalizado dos recursos e matérias primas dispostas em 70 projetos. Além do Brasil existem outros 90 países inseridos nessa perspectiva de futuro sustentável.

O objetivo do manual é tratar conhecimento e educação na utilização dos recursos naturais com missão e promoção da sustentabilidade, conservação, redução de desperdício e pobreza, engajamento aos movimentos com formação de organizações públicas e privadas que viabilizem desenvolver sem devastar a biodiversidade brasileira.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PROPAGANDA

Segundo Sant' Anna a propaganda é descrita apenas como um sintoma de todo o processo negativo que os meios de comunicação em massa são capazes de provocar. O autor acredita que mesmo em países que não utilizam a propaganda direta os problemas sociais são semelhantes aos países que fazem uso da propaganda abertamente.

Sant' Anna não crê que a propaganda fosse a única a ser proveniente das distorções ocorridas nas obsessões e compulsões humanas pela ambição status e dinheiro, mas que os jornais sim elevam o padrão violento e criminoso à exposição do estímulo de tais ideias a que se opõem os intelectuais, classicistas e religiosos e descreve este embate oposicionista dos que se propõem afim restringir e cercear a criatividade da profissão (SANT' ANNA, 1996 pág. 83).

O autor alerta a necessidade de aproximar o processo criativo ao campo do conhecimento sociológico com intenção de que torne ampla a noção de ordem do profissional considerando a importância que o homem tem nesta ordem.

Retornando a construção técnica da propaganda e os princípios que regem a publicidade e a propaganda o estudo sobre a psique tornou imprescindível para prática e técnica a sua aplicação ao indivíduo isoladamente.

Retornando a construção técnica da propaganda e os princípios que regem a publicidade e a propaganda o estudo sobre a psique tornou imprescindível para prática e técnica a sua aplicação ao indivíduo isoladamente.

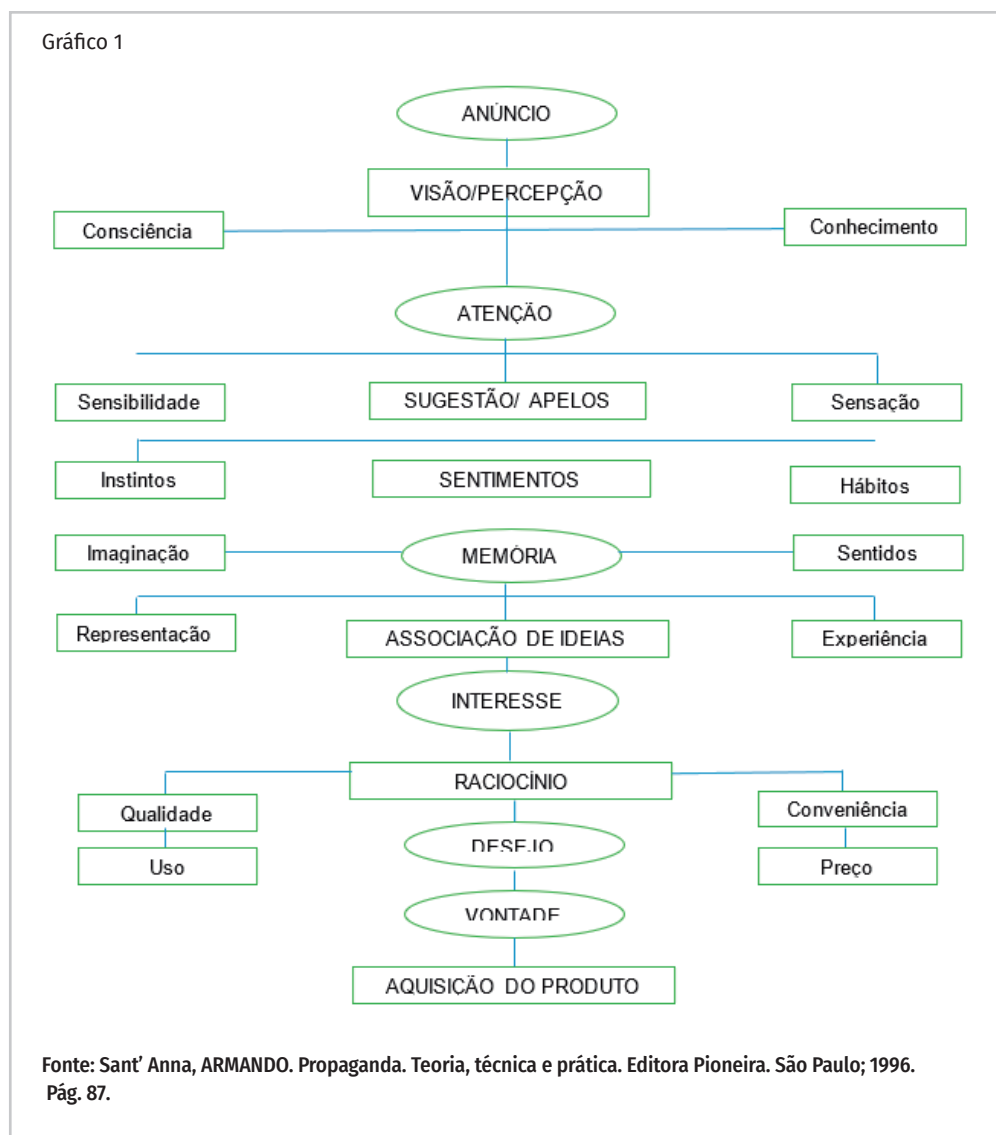
Entre conceitos básicos recapitulados por Sant' Anna (1996, pág. 85) são importantes no processo de construção:

A capacidade de concentração e atenção, a forma possível de ter concentração de um objeto em conjunto:

Tabela 1

Inibição: consciência de observar um objeto e inibir o restante.	Interesse: relacionar as tendências inatas pessoais.
Memória: lembranças conservadas, reprodução e reconhecimento de fatos antecedentes; experiência anterior.	Percepção: registro percebido.
Imagem: representação; conceituações sobre o intelecto; emoção; mentalidade em relação a outrem, produto/ empresa.	Imaginação: rever imagens; representações ausentes.
Emoção: representação consciente e inconsciente à nível mental. Representada pelo conhecido ou novo.	Vontade ou Ato voluntário: agir de acordo com preferências.
Conduta: ação do indivíduo; diz ou faz, ou prepara-se para fazer.	Necessidades Biológicas: dinâmicas da conduta.
Desejo: expressão consciente da necessidade.	Associação de ideias: unir ideias, fatos, lembranças, sentimentos.
Motivação: agir de maneira determinada. Preparar ação.	

Como se organiza graficamente a propaganda em formato de anúncio:



Sustentabilidade

A história da construção do conceito de sustentabilidade se mistura à história do ambientalismo, essa foi a evolução do conceito no Brasil.

O conceito de sustentabilidade surge da necessidade futura e humana de desenvolver-se economicamente e preservar a natureza.

A base do controle que o governo tentou desempenhar junto a uma nova constituição trouxe a relação entre empresas, meio ambiente e sociedade. Atribuir posicionamento estratégico que integrasse resultados administrativos e empresariais que promovessem atitudes sustentáveis seria o fator motivacional da idealização do conceito.

Para Almeida (2002, pág. 9) a palavra sustentabilidade aproxima-se mais do sentido de sobrevivência por conta do caráter elucidativo do esgotamento do meios e modelos pelos quais as empresas se embasavam aos recursos naturais.

A existência humana através das relações sociais e econômicas teriam um novo

propósito para exemplificar de forma sintética o porquê de os futuros dos negócios estarem sendo extintos junto com meio ambiente.

Dentro da descrição destes exemplos três instituições seriam as grandes responsáveis: o governo, as empresas e a sociedade. Estas três etapas de poder desempenhados juntos além de prover continuidade, poderiam vir a inovar as estratégias para que o mercado desempenhasse a seguridade e necessidades básicas disponíveis através de condutas éticas.

Neste contexto de reformulação das relações econômicas e sociais com o meio ambiente surgem novas formas de diálogos entres instituições não governamentais que deixavam esclarecidas as possibilidades de governos, de empresas e sociedade civil organizada atuarem no fomento da importância ao respeito dos empreendimentos humanos.

Em 1997, no Brasil foi criado o conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável, a criação deste órgão garantiria mudanças na forma de organização das empresas, sociedade e governo como um todo; o objetivo seria de delimitar os conceitos sobre responsabilidade social com debates realizados em eventos entre conselhos: Desenvolvimento Sustentável Mundial de Negócios (WBCSD) e o Conselho Brasileiro com a finalidade de integrar o conceito de sustentabilidade.

A noção de desenvolvimento sustentável formou-se a partir da relação entre economia, sociedade e meio ambiente com a intenção de suprir a necessidade de sobrevivência de todas as esferas do polo conceitual e sua permanência.

O princípio da construção da noção inicia 1933, no Rio de Janeiro com o termo ambientalismo e a formação de grupos de jornalistas, cientistas e figuras políticas que se reuniam para debater sobre o “patrimônio natural”.

A reunião chamou-se “Primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza” com o ideal de preservar as fontes naturais do Brasil. Segundo Almeida (2002, pág. 14) o foco deste encontro seria a população que vivia no campo e trabalhava para economia através de meios agrícolas de extração e devastação das florestas. Estas mesmas atividades acarretavam prejuízos ambientais em estados da região Sul e Sudeste que preocupavam os idealistas ambientais.

Apesar de incipientes avanços sobre o assunto, em 1934 foi possível elaborar o Código Florestal que previa a preservação de algumas áreas já atingidas por estas atividades.

Em 1937 foi instituído o Primeiro Parque Nacional em Itatiaia entre o Rio Grande do Sul e Minas Gerais e que abrangeu também a Serra dos Órgãos (RJ) e as Cataratas do Iguaçu. Mas o marco do ambientalismo no Brasil aconteceu em 1958 com a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), período do governo entre Vargas (1940 – 1945) e Juscelino (1950- 1961). Neste período o desenvolvimento econômico desencadeou a urbanização e aceleração da industrialização no Brasil.

Em 1962, nos Estados Unidos, a bióloga Rachel Carson publicava o livro

“Primavera Silenciosa” em que continha denúncia sobre a contaminação do meio ambiente através dos pesticidas desenvolvidos para as atividades agrícolas. Os chamados agrotóxicos eram responsáveis pela contaminação do solo, do ar e da água.

Passou a ser comum que várias frentes revolucionárias no Brasil seguissem os modelos e padrões dos países que estavam abordando as questões sociais e econômicas; o feminismo, e o movimento ideológico por uma vida em conjunto com a natureza seriam alguns deles.

Em 1966, José Cândido de Melo é eleito presidente da Fundação de Conservação à Natureza, e de acordo com o histórico pessoal foi também diretor do Museu Paraense Emílio Goeldi. José fez estabelecer entre a Marinha Brasileira que era responsável pelo patrulhamento e fiscalização ambiental e sociedade a discussão sobre a floresta Amazônica. Deste debate o resultado foi um a criação de um boletim que informava as pesquisas científicas e atuações dos militantes almirantes na influência de mobilização popular em função da causa da conservação.

No histórico da questão ambiental vários movimentos foram surgindo e ganhando espaço para a formação de pensamentos e fóruns de discussões entre intelectuais, artistas e políticos.

Foi através da pressão estrangeira que o governo brasileiro em 1970 resolveu formular uma política que visava responder ao questionamento externo sobre meio ambiente. Seguindo a tradicional política ambiental do comando-controle, sem fiscalização e autonomia, apenas punia as empresas que descumpriam as regras.

Somente 1972, através de apelos e convocações à Primeira Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente que o Brasil ouviu citar sobre o conceito de ações conjuntas e políticas integradas para alinhamento das relações entre homens e meio ambiente que seria a chamada gestão ambiental.

Os prognósticos elaborados anteriormente as conferências seriam providas de péssimas conclusões já que as políticas seguidas pelos países subdesenvolvidos procuravam dar continuidade à política dos ricos. As formulações de alguns relatórios apresentados um ano antes da Primeira Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente, Clube de Roma, acontecida no Rio de Janeiro em 1971 foram as mais negativas. A ideia central partia do pressuposto inverso; já que os países desenvolvidos estabeleceram regras àqueles mais pobres e “menos explorados” poderiam garantir que a vida na Terra continuasse.

Obviamente que o Brasil se destacaria como alvo desta convenção, aliás o recente crescimento econômico periódico provocara um implemento industrial massivo onde as importações prometiam elevar a imagem do país enquanto tamanho. Baseado em empréstimos e compromisso com a classe alta brasileira os menos favorecidos continuariam menos.

A ONU através da Conferência de Estocolmo no México em 1971, e Nova York

em 1972 trouxe à tona a diplomacia para esta finalidade; opor as ideias de limites de crescimento oriundas no Clube de Roma. A defesa de inibir o crescimento econômico no Brasil seria a melhor alternativa para preservar o meio ambiente naquele momento. Porém o Brasil enquanto governo tornou-se intolerante e reivindicou soberania defendendo o uso dos recursos naturais. Ainda embutiram a responsabilidade da poluição ao processo industrial dos países desenvolvidos. Construía-se assim uma imagem brasileira negativa que aceitava as condições destrutivas do desenvolvimento em prol da economia.

Com a Lei 6.938/81 a política brasileira voltada ao meio ambiente deu importância em partes aos recursos naturais subdividindo-os: atmosfera, águas interiores e superficiais, subterrâneas, os litorais, o mar, o solo, o subsolo e os elementos da biosfera. Fez-se em parte do conjunto de recursos além das florestas; flora, fauna e outros minérios que estiveram a partir da compreensão holística geral e ao mesmo tempo específicas sobre os recursos, àqueles que gerariam amplitude direta ao desenvolvimento sustentável e renováveis.

Pergunta-se: Como será possível desenvolver economicamente sem devastar o meio ambiente?

A resposta tese ganhadora da Conferência em Estocolmo (1972) foi: usar os recursos naturais com racionalidade.

Para Almeida (2002, Pág. 24) o uso contínuo desta resposta geraria um sentido irreal já que não é viável simplificar a compreensão do paradigma que circula em torno de um sistema orgânico responsável pela vida na Terra?

Na prática o conceito de sustentabilidade sustenta-se na luta dos dias atuais com princípios criados para administrar com sabedoria recursos naturais. A comprovação da destruição do meio ambiente pode ser verificada dia a dia pela escassez dos recursos vitais como água, pelo aquecimento terrestre, através da

violenta miséria que assola a humanidade como um todo. Para sua efetividade medidas políticas sociais estão estabelecidas para padrão prático da sustentabilidade por Almeida (2002, pág. 28):

Diante as transformações recentes entre o período inicial e o da atualidade um no quadro comparativo é apresentado onde há separação das práticas econômicas pensadas de acordo com relação antiga à nova ao paradigma da sustentabilidade:

De acordo com tabela comparativa entre o processo anterior, o Cartesiano da era industrial, as diferenças abordadas com justificativa científica estabelecidas por Almeida descrevem as seguintes diretrizes para o funcionamento do processo da sustentabilidade;

Tabela 2

Padrão prático de medidas para políticas sociais:

- Democracia e estabilidade política.
- Paz.
- Respeito à lei e a propriedade.
- Respeito aos instrumentos do mercado.
- Ausência de corrupção.
- Transparência e previsibilidade de governo.
- Reversão do quadro de concentração de renda das esferas global e local.

4 – Tabela 3

A forma de estabelecer o conceito prático:

- Orgânico; holístico e participativo.
- Fatos e valores fortemente relacionados.
- Ética integrada ao cotidiano.
- Interação entre objetivo e subjetivo.
- Seres humanos inseparáveis dos ecossistemas, em relação de sinergia.
- Conhecimento indivisível, empírico e intuitivo.
- Relação não linear de causa e efeito.
- Natureza entendida como conjunto de sistemas inter-relacionados, o todo maior do que soma das partes.

5 – Tabela 4

Comparação poder econômico;

- Bem-estar da qualidade de inter-relações entre os sistemas ambientais e sociais.
- Ênfase na qualidade (qualidade de vida)
- Síntese.
- Descentralização do poder.
- Transdisciplinaridade.
- Ênfase na cooperação.
- Limite tecnológico definido pela sustentabilidade.

Ecopropaganda

A propaganda é uma ideia que atua de acordo com o interesse de uma organização (GIACOMINI, 2004).

As organizações não governamentais como se apresentam estão entre os exemplos mais intensos da propaganda investidos nas atividades em prol da preservação da natureza. A Greenpeace que utiliza da agressividade financeira em seus anúncios utilizando variadas ferramentas dispostas pela propaganda; internet, produtos, educação eventual e patrocínios é um exemplo desta nova ordem mundial. Cerca de 18 Milhões de euros foram investidos até os anos 2000 em comunicação pública pela ONG.

Obviamente que a realidade brasileira está distante desta visão internacional da propaganda. No Brasil os movimentos são simbolizados pelos engajamentos e apologias ou mesmo movimentos de estruturas sociais e que são observados em

focos da instrumentação do marketing geram na esfera da comunicação social, na publicidade e na propaganda uma verdadeira instituição de valor, de serviço e de produto verde: a chamada Ecopropaganda.

6 – Tabela 5

Tipos de classificações da Propaganda Sustentável – Conar 2015

Veracidade	Exatidão	Pertinência	Relevância
Informar com veracidade, pertinência e forma de comprovação	Precisão de informação; sem ideias vagas, ou inexatas.	Relação com processo do comércio dos produtos e serviços anunciados	O benefício ambiental deve ser relevante em termos de impacto ambiental total do produto e serviço no meio ambiente; ciclo de vida; produção e descarte.

Fonte: (Câmara, 2016).

7 – Tabela 6

Vídeo Amazônia \ Natura Ekos e hipóteses de interpretação

Imagem	Hipóteses de interpretação / Receptor normal/ Dedução	Categorias	Texto Encadeamentos das frases	Quanto a classificação do Conar
O comercial <i>Amazônia</i> inicia com imagens de rio e floresta.	Ícônico / códigos semióticos de localização de espaço, local e Identificação. Característica cultural.	Temática de frequência da imagem. Situa o efeito da mensagem.	Quando a gente entra na floresta, é como é como se tivesse entrando dentro,	Veracidade; Imagens reais.
Mãos balançam em contato com água de rio.	Identificação do personagem com local caracteriza a intimidade com natureza. Característica cultural.		assim de algo assim, inimaginável. A gente não consegue entender é algo bem mesmo inexplicável.	Veracidade; Imagens reais.
Mãos molham a cabeça. Homem sentado à beira do rio na floresta.	Característica social e cultural	Identificação/ atribuição de responsabilidade do sujeito.	Meu nome Ivanildo, tenho 34 anos de idade. Hoje sou diretor financeiro da cooperativa Camtauá.	Veracidade; Imagens reais.
Homem caminha olhando para as árvores.	Característica social e cultural	Função moral	Hoje a gente trabalha com a andiroba, né. Com a castanha da andiroba e também trabalha com a semente de muru muru.	Veracidade; Imagens reais.

Homem sentado à beira do rio se apresenta para a câmera.	Em linguagem documental o vídeo sugere aproximação com a realidade tornando eficaz a identificação do personagem com o ambiente em que é apresentado. Característica social e cultural	Valor predicativo	Então são os dois ativos que a gente tem trabalhado hoje com a Natura, que a gente produz pra Natura.	Veracidade; Imagens reais.
Imagem de sementes no chão da floresta. Homem põe as mãos nas sementes.	Característica social e cultural	Valor predicativo e função moral.	O processo da andiroba, ela consegue gerar no teso, que a gente chama, na parte mais firme da terra. É simples. É chegar, fazer a coleta, só se agachar. Pega-se os frutos. Coloca-se dentro das sacas. Leva-se pra casa.	Veracidade; Imagens reais.
Sentando a beira do rio falando à câmera.	Característica social e cultural	Ideologia/ modelo ideal/ função moral	O que a gente faz simplesmente é tocar nos frutos e trazer os frutos e nada mais além disso. Não cortar nada, nada. Então a gente consegue respeitar isso também. A gente consegue se integrar a floresta.	Veracidade; Imagens reais.
Imagens das árvores na floresta. Ivanildo olha para as árvores. Caminha pela beira do rio com facão e inicia explicação do processo da andiroba sentado em um tronco de árvore. Imagem das castanhas de andiroba na terra. Ivanildo colhe os frutos.	Além de demonstrar a intimidade com o ambiente da floresta a imagem sugere o desenvolvimento da atividade extrativista do ator no vídeo.	Idem	E não tem estresse. E não tem carro. Não tem buzina. Aqui não tem ar condicionado, sabe. Ar condicionado natural. Então a gente sente-se engrandecido.	Veracidade; Imagens reais. Relevância: benefício ambiental apresentado de forma relevante em termos de impacto ambiental total do produto e serviço no meio ambiente; ciclo de vida; produção e descarte.
Ivanildo lava os frutos na água do rio. Imagens dos frutos na saca e espalhados pela terra.	Característica social e cultural	Idem	Hoje quando a gente fala dos frutos, da coleta dos frutos. Do que mudou na nossa vida. Até muda o semblante do meu rosto, por que na verdade mudou muitas coisas. Então hoje a gente consegue entrar na floresta, consegue preservar a floresta e consegue tirar da floresta o nosso próprio sustento.	Veracidade; Imagens reais. Relevância: benefício ambiental apresentado de forma relevante em termos de impacto ambiental total do produto e serviço no meio ambiente; ciclo de vida; produção e descarte.
Ivanildo molha as mãos na água do rio. Caminha observando a floresta. Continua a falar sentado.	Característica social e cultural	Ideologia/ modelo ideal/ função moral	Então quando chega uma empresa, do porte da empresa Natura querendo comprar aquilo pra que aquilo servisse de algo. O mais importante é que aquilo algo iria pro todo mundo, e todo o mundo iria ver, né, de onde viria aquelas coisas.	Veracidade; Imagens reais

Ivanildo cata os frutos e os coloca na saca.	Dedução lógica com características social e cultural		Nossos olhos começaram a brilhar de uma luz que não era sol. Se a gente pegar um punhado hoje de andiroba e colocar me nossas mãos a gente dizia-se olha que dinheiro não dava em árvore.	Relevância: benefício ambiental apresentado de forma relevante em termos de impacto ambiental total do produto e serviço no meio ambiente; ciclo de vida; produção e descarte.
Sentando a beira do rio Ivanildo continua a falar. Imagens da saca com os frutos no chão da floresta	Característica social e cultural	Identificação Ideologia/ modelo ideal/ função moral	Mas hoje a gente consegue, sim dinheiro dá em árvore sim, mas a gente também consegue ver que a gente tem que preservar mais e mais. Que as plantas têm que ficar em pé e não caídas e não derrubadas.	Veracidade; Imagens reais. Exatidão das informações. Sem ideias vagas.
Ivanildo lava os frutos na água do rio. Ivanildo continua a falar em narração.	Idem	Função moral	E a gente fica feliz e az vezes se emociona em falar dessas coisas.	Veracidade; Imagens reais. Exatidão das informações. Sem ideias vagas.
Continua imagem de Ivanildo lavando os frutos. Plano de câmera fechado no rosto de Ivanildo que continua a falar para a câmera.	Idem	Identificação Ideologia/ modelo ideal/ função moral	Meu nome Ivanildo. Beleza pra mim é ser parte da maior floresta tropical do planeta.	Veracidade; Imagens reais. Exatidão das informações. Sem ideias vagas.
- Ivanildo fala com os frutos nas mãos sentado falando.	Idem			Exatidão das informações. Sem ideias vagas.
Imagens da floresta. Continua fala de Ivanildo.	Característica social e cultural			Exatidão das informações. Sem ideias vagas.
- Ivanildo continua a andar pela floresta com a saca no ombro olhando para as árvores. Continua narração olhando para câmera. Imagens da floresta, do rio.	Característica social e cultural			Veracidade; Imagens reais. Exatidão das informações. Sem ideias vagas. Relevância: benefício ambiental apresentado de forma relevante em termos de impacto ambiental total do produto e serviço no meio ambiente; ciclo de vida; produção e descarte. Relação com processo do comércio dos produtos e serviços anunciados

Fonte: Câmara (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do trabalho de pré análise das categorias e hipóteses de interpretação a partir de Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e da conceituação da Ecopropaganda de Filho(2009) enquanto novo modelo específico e estratégia de Mercado com o Marketing Verde identificados através Vídeo Amazônia(2014) - da marca de cosméticos Natura - o desenvolvimento do trabalho permitiu articular conhecimentos ao longo do curso e prática em busca do objetivos e às hipóteses empíricas de avaliação das categorias das chamadas Propagandas Sustentáveis que de acordo com Conselho de Autorregulamentação da Propaganda colaborou para que se classificassem àquelas que utilizam *Greenwashing* ou Lavagem verde e que trouxessem à tona a veracidade dos discursos nas propagandas que dispunham ao público de hoje que inspira-se além dos produtos compartilhando opinião e formação da consciência coletiva.

Assumiu-se então um compromisso que levaria da simples pesquisa teórica à pesquisa em campo - in loco - onde os clientes da marca Natura e àqueles produtores descritos no texto do apresentador do vídeo foram entrevistados.

À tona mostrou-se eficaz o processo de construção dos Conceitos da Ecopropaganda e Manual de Comunicação e Meio Ambiente de Trigueiro (2004) para o tipo de propaganda e consumidor.

Do planejamento metodológico através da teoria ao resultado da pesquisa qualitativa / quantitativa em campo foi possível observar o desempenho realista de predomínio da criatividade e inovação do conceito da Ecopropaganda.

Este novo modelo passa a funcionar de forma eficaz e de forte poder de facilitador do diálogo político e técnico fundamentado nos critérios da Propaganda apresentada por Sant'Ana (1996).

A principal inovação, o grande desafio, o eixo da proposta é a mudança de antigas práticas da Propaganda. Os manuais de procedimentos não criam, nem implementam estas novas práticas que por sua vez são moldadas pela cultura organizacional.

Porém muitas classificações e definições já foram permitindo autores estrangeiros e nacionais nomeá-las viabilizando análises de estudos que possibilitaram comprovar a exatidão prática, veracidade à realidade, e a importância de retorno ao consumidor/observador do processo produtivo da publicidade.

O vídeo Amazônia (2014) da empresa Natura tem a representação do que a campanha publicitária já utiliza através do *marketing* verde como estratégia de boa comunicação e serviu como compreensão prática do contexto histórico que a informação proporciona enquanto meio e formação de opinião.

Com base na percepção empírica, o público compreende hoje claramente a relevância dos fatos e suas imagens representadas no conteúdo das propagandas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando A. **O bom negócio da sustentabilidade.** Nova Fronteira. São Paulo. 2002. Disponível em: <FAE.br/2009/mestrado/down/precesso_2012-1/001-O_bom_negocio_da_Sustentabilidade.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2016.

BARRETO, Mena. **Análise transaccional da propaganda.** Editora Summus. São Paulo. 1981.

FILHO, Giacomini. **Ecopropaganda.** Editora Summus, Senac São Paulo. 2004.

MUCCHIELLI, Roger. **A psicologia da publicidade e da propaganda: conhecimento do problema, aplicações práticas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

SANT' ANNA, Armando. **Propaganda. Teoria, técnica e prática.** Editora Pioneira. São Paulo. 1996.

TRIGUEIRO, André. **Manual de Comunicação e Meio Ambiente.** Editora: Peirópolis. São Paulo. 2004.

O Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Tmx644h3SCg>

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO COTIDIANO: UMA ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM *STAR CROSS'D* A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS PEQUENAS CRISES E DA FRATURA GREIMASIANA

Giovana Montes Celinski
 Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
 Curitiba - PR

RESUMO: O presente trabalho discute aspectos da experiência estética no cotidiano, a partir da análise do curta-metragem *Star Cross'd*, que é uma releitura contemporânea da tragédia *shakespeariana* de Romeu e Julieta. A fim de refletir sobre a experiência estética e a cotidianidade, utilizou-se Greimas (2002) e Gumbrecht (2006) para discutir os conceitos de fratura e de pequenas crises. Ao aproximar as perspectivas dos dois autores, acredita-se que a experiência estética no cotidiano se mostra como um “deslumbramento”, uma pequena epifania que transforma os sujeitos envolvidos nesse instante imprevisível. Desta forma, a apreensão estética ocasiona rupturas no cotidiano, possibilitando mudanças no quadro situacional dos sujeitos que vivenciam esse tipo de experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência estética. Pequenas crises. Fraturas. Estéticas televisivas. *Star Cross'd*.

ABSTRACT: The present work discusses aspects of the aesthetic experience in the daily life, from the analysis of the short film *Star Cross'd*, which is a contemporary re-reading of the Shakespearean tragedy of Romeo and Juliet. In order to reflect on the aesthetic experience and the daily life, Greimas (2002) and Gumbrecht (2006) were used to discuss the concepts of fracture and small crises. When approaching the perspectives of the two authors, it is believed that the aesthetic experience in the daily life shows itself as a “glamor”, a small epiphany that transforms the subjects involved in that unpredictable instant. In this way, the aesthetic apprehension causes ruptures in the daily life, making possible changes in the situation of the subjects who experience this type of experience.

KEYWORDS: Aesthetic experience. Small crises. Fractures. Television aesthetics. *Star Cross'd*.

1. Introdução

Os processos comunicacionais, em sua dinamicidade, refletem as formas como o sujeito sente e compreende o mundo ao longo do tempo. Ao questionar as práticas cotidianas nas quais a experiência estética se manifesta, Greimas (2002) afirma que textos literários se mostram como simulacros da realidade, refletindo a relação dos indivíduos com objetos e com o próprio tempo. Na contemporaneidade, as produções comunicacionais que apresentam estéticas televisivas também se mostram como representações da realidade, auxiliando na compreensão do mundo pelo indivíduo.

Ao considerar o filme também como uma representação construída da realidade, sendo um revelador da apreensão estética no cotidiano, o presente trabalho analisa o curta-metragem *Star Cross'd*¹ a partir da perspectiva das pequenas crises (GUMBRECHT, 2006) e da fratura *greimasiana*. O objeto empírico se trata de uma releitura contemporânea da tragédia de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Em meio a uma guerra de sorvete travada por duas famílias rivais, que disputam espaço em uma praia inglesa, dois jovens se apaixonam.

O deslocamento espacial e temporal do curta, comparando-o com a peça original, reflete mudanças nas grandes narrativas clássicas, que revelam a relação dinâmica do indivíduo com o tempo. Walter Benjamin (1994) aponta que os modos de percepção da realidade se alteram a partir das mudanças na própria sociedade². Desse modo, as narrativas clássicas também se modificam, acompanhando as transformações do mundo. Essas tramas permanecem relevantes por tratar de angústias e sentimentos que permeiam o imaginário coletivo, auxiliando o sujeito a se situar no mundo (CALVINO, 2007).

Na releitura analisada da tragédia *shakespeariana*, pequenas crises são vivenciadas pelos protagonistas no instante em que se apaixonam. Nos momentos em que Romeu e Julieta observam um ao outro das barracas de sorvete posicionadas frente a frente, o tempo é suspenso e o cotidiano de ambos sofre uma fratura: uma pequena epifania da qual os personagens saem transformados. Como Greimas (2002) coloca, a apreensão estética ocorre como um “relâmpago” no cotidiano e é possível reconhecer nos textos (literários e, no caso específico desse estudo, audiovisuais) figuras do mundo “real”.

1 O curta-metragem analisado está disponível no YouTube no canal do British Council, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=gqk7gRNkE>.

2 Anotações de caderno referentes às aulas da disciplina de *Estética da Comunicação*, ministrada pela professora Dra. Kati Caetano na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) no segundo semestre de 2016.

2. Deslumbramentos cotidianos: pequenas crises e a fratura greimasiana

Ao considerar a experiência estética como uma interrupção do cotidiano, Gumbrecht (2006) acredita que esses momentos de experiência acontecem na modalidade de pequenas crises (conceito que se aproxima da fratura *greimasiana*): estranhamentos da experiência comum, ou seja, desvios das normas em que o indivíduo está acostumado a viver.

Os diversos tipos de mídia e obras de arte apresentam representações desses deslumbramentos momentâneos, chamados de pequenas crises por Gumbrecht (2006) e de fraturas estéticas por Greimas (2002). Por exemplo, nota-se na literatura uma pequena crise/fratura estética eternizada por Marcel Proust em *No Caminho de Swann*, quando o personagem principal experimenta uma *madeleine*³:

E logo, maquinalmente, acabrunhado pelo dia tristonho e a perspectiva de um dia seguinte igualmente sombrio, levei à boca uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de *madeleine*. Mas no mesmo instante em que esse gole, misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremeci, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem a noção de sua causa. Rapidamente se me tornaram indiferentes as vicissitudes da minha vida, inofensivos os seus desastres, ilusória a sua brevidade, da mesma forma como opera o amor, enchendo-me de uma essência preciosa; ou antes, essa essência não estava em mim, ela era eu (PROUST, p. 54, 2016).

O personagem sente essa “alegria poderosa” e se questiona: qual a sua origem? Qual o seu significado? Ele bebe um segundo e terceiro gole de chá, mas a sensação não se repete. Por fim, ele resolve esquecer essa “pequena crise” e volta a preocupar-se com as banalidades do cotidiano. Novamente leva um pedaço de *madeleine* amolecido pelo chá à boca e, dessa vez, o “prazer delicioso” retorna.

Algo, não se sabe o que, acontece de repente: nem belo, nem bom, nem verdadeiro mas tudo isto de uma só vez. Nem sequer isso: *outra* coisa. Cognitivamente inapreensível, esta fratura na vida é, depois susceptível de todas as interpretações: crê-se reencontrar a *madeleine* que remete às imemoráveis nascentes do ser; ela faz nascer a esperança de uma vida verdadeira, de uma fusão total do sujeito e do objeto. Ao mesmo tempo que o sabor de eternidade, ela deixa o ressaibo da imperfeição (GREIMAS, 2002, p. 70).

³ De acordo com Goldman (2015), as *madeleines* são pequenos bolos em formato de concha. Feita com ovos e raspas de limão, a receita é originária da cidade de Commercy, na França.

Nesse momento, é relevante lembrar que Gumbrecht (2006) resgata Kant, em *Crítica da Faculdade do Juízo*, para ressaltar que a experiência estética produz sentimentos íntimos sem uma finalidade específica, ou seja, sem “(...) recorrer a dimensões ou conceitos estáveis”, tratando-se de um “prazer desinteressado” (p. 53). Nota-se também que a apreensão estética se dá no plano sensorial. Nesse exemplo da obra de Proust, especificamente no plano gustativo (GREIMAS, 2002).

O protagonista da obra, então sem um propósito determinado, reconhece o sabor da *madeleine*, vindo de sua infância, do biscoito amolecido pelo chá que sua tia lhe dava. Nota-se, desta forma, que a experiência estética é interacional, pois surge da relação entre um sujeito e um objeto. Além disso, o trecho da obra de Proust mostra a vinda de um sentimento inesperado que rompe a experiência comum do personagem, mostrando-se como uma pequena crise no cotidiano.

Gumbrecht (2006) propõe três constelações em que as pequenas crises da experiência estética podem ocorrer nos mundos cotidianos. A primeira delas se trata da experiência estética como interrupção no fluxo da vida comum. O autor apresenta como exemplo desse tipo de pequena crise os ornamentos realizados na ponta dos rolos de papel higiênico pela equipe da limpeza dos hotéis, os quais quebram o fluxo habitual da rotina.

Além disso, a experiência estética depende da oscilação entre efeitos de sentido (significação) e de efeitos de presença (GUMBRECHT, 2006). O autor exemplifica a questão com uma situação do cotidiano: o ato de fazer a barba. Nessa ação rotineira e familiar, de repente o indivíduo se encara no espelho e estranha o formato de suas orelhas. Ao descrever essa atividade, Gumbrecht (2006) lança a pergunta: seria esse momento uma experiência estética?

Certamente correspondem ao que descrevemos como típicos para o conteúdo da experiência estética no nosso mundo contemporâneo. Pois aquele efeito de estranhamento de manhã cedo desencadeia uma oscilação entre os momentos em que procuro voltar ao normal, me ateno ao conceito familiar e a tudo que sei sobre a função das minhas orelhas (“efeito de significação”); e aqueles outros momentos em que não tenho como não ficar surpreendido pela sua forma e materialidade repentinamente estranhas (“efeito de presença”) (GUMBRECHT, 2006, p. 56).

Desta forma, os efeitos de significação correspondem ao conceito, ao sentido que qualquer ação traz. Diferentemente dos efeitos de presença, que em seu aparecimento ultrapassam os efeitos de sentido. Isso acontece quando, por exemplo, a ação comum de comer um biscoito amolecido no chá faz o protagonista de Proust lembrar todo o lugar em que viveu a sua infância: “(...) tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha xícara de chá” (PROUST, 2016, p. 57). Nota-se, portanto, que a apreensão estética se mostra como uma experiência irrepetível (GREIMAS, 2002; GUMBRECHT, 2006). “Os conteúdos da experiência estética se nos

apresentam como epifânicos, isto é, eles aparecem repentinamente (“como um relâmpago”) e desaparecem de repente e irreversivelmente, sem permitir-nos permanecer com eles ou de estender sua duração” (GUMBRECHT, 2006, p. 55).

Na segunda constelação, Gumbrecht (2006) traz como exemplo um movimento dos anos 1920: *Nova Objetividade*. Nesse contexto, acreditava-se que um objeto teria um maior valor estético ao adaptar ao máximo sua forma à sua função específica. “Quanto mais funcional, mais bonito”, teria sido o lema apropriado” (p. 51). Já na terceira constelação, a pequena crise acontece na excepcionalidade. Trata-se da mudança de contexto em que determinado objeto do cotidiano está inserido. Desta forma, sob a luz de uma nova perspectiva, a experiência comum se transforma em uma experiência estética (GUMBRECHT, 2006), como na própria culinária sensorial, em que para além da ação principal de comer, volta-se para a finalidade de proporcionar experiências sensoriais inusitadas ao público.

Logo, ao propor as modalidades de pequenas crises – momentos em que a experiência estética rompe o cotidiano –, Gumbrecht (2006) ressalta a importância desses desvios inesperados e de sua excepcionalidade, pois as formas tradicionais de experiência estética estariam estagnadas, já tendo sido exploradas até a exaustão. As três constelações propostas mostram que existem novas possibilidades de experiência, para além daquelas tradicionalmente estabelecidas.

Greimas (2002) também discute características da experiência estética, que se aproximam da perspectiva de Gumbrecht (2006), ao investigar a presença da “fratura” em fragmentos de textos literários, objetos que se revelam como simulacros da realidade. Por exemplo, ao analisar o deslumbramento de Robinson Crusó despertado pelo “silêncio insólito” do ruído da última gota de água caindo em uma bacia de cobre, Greimas (2002) vai ao encontro das pequenas crises. Esses momentos imprevisíveis, “instantes de indizível alvoroço” (p. 24), surgem da relação entre um sujeito e um objeto de valor.

Uma condição essencial para essa relação é a “(...) suspensão do tempo e a petrificação do espaço”, o que revela uma ruptura no cotidiano. (GREIMAS, 2002, p. 26). Essa se mostra um estado de imprevisibilidade, que se instaura como o clarão de um raio. Observa-se a questão no instante em que o protagonista de Proust leva à boca a *madeleine* amolecida e sente um sentimento poderoso que lha abala, assim como na epifania vivenciada pelo Robinson ao observar as gotas d’água e o desencorajamento da última gota em cair na bacia. Esse “relâmpago passageiro”, como coloca Greimas (2002), rapidamente desaparece: é um vislumbre de luz em meio à rotina dos personagens.

Observa-se também a questão quando Palomar, de Ítalo Calvino, percebe uma mulher tomando sol na praia com seios nus. Nesse momento ocorre uma fratura no cotidiano ordinário do protagonista, quando seu olhar encontra o seio feminino, sendo que “(...) a apreensão estética é uma transfiguração do seio nu em uma

visão sobrenatural” (GREIMAS, 2002, p. 37). Assim como em Robinson, acontece um deslumbramento em meio à rotina. Entretanto, diferentemente deste, em que se tem uma paralisação temporal com a queda da última gota d’água, em Palomar se observa uma descontinuidade do espaço visual, na qual, por meio da fratura, o seio nu se diferencia do resto do cenário (GREIMAS, 2002).

Ao analisar diversos textos literários, Greimas (2002) aponta que esses são exemplos de apreensões estéticas cotidianas, ou como o próprio autor colocar: são “fatias de vida” (p. 69). Nota-se então que esses textos (literários ou audiovisuais) revelam parcialmente os comportamentos humanos e os sujeitos “reais”. Desta forma, a vida se torna o palco desses acontecimentos estéticos, seja a partir de simulacros ou da própria “realidade vivida” (GREIMAS, 2002).

O curta-metragem analisado *Star Cross’d* também se mostra como um exemplo de experiência estética no cotidiano. É possível aproximar a perspectiva da fratura *greimasiana* do objeto empírico investigado, no qual Romeu e Julieta vivem uma “pequena crise” em sua rotina, em meio à “guerra” entre suas famílias por espaço em uma praia inglesa, a fim de vender sorvete em suas barracas.

3. Guerra, amor e sorvetes: uma análise do curta-metragem *Star Cross’d*

Romeu e Julieta – a história de dois jovens que se apaixonam apesar de suas famílias serem inimigas há gerações. Mesmo com todas as restrições e obstáculos, o casal vive esse amor explosivo. O filme analisado *Star Cross’d* é uma releitura contemporânea dessa narrativa, imortalizada por William Shakespeare. De acordo com Calvino (2007), essas obras clássicas possuem um caráter universal, pois ultrapassam a época original em que foram escritas, trazendo angústias e sentimentos que repercutem nos homens de todos os tempos.

Como o próprio autor coloca: “(...) os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2007, p. 16). Grande parte das obras de William Shakespeare vem da mitologia, a qual oferece narrativas de explicação do mundo. Essas histórias configuram a infância do ser humano, sendo tramas que desde séculos longínquos permeiam o imaginário coletivo da humanidade⁴.

Entretanto, a tragédia dos dois amantes é muito mais antiga do que a história de Shakespeare. Acredita-se que o conto da Antiga Roma de Ovídio - Píramo e Tisbe - inspirou o Bardo. Na história, devido à impossibilidade de estar juntos, o casal foge para casar. Do encontro com uma leoa, ocorrem alguns mal-entendidos e os jovens têm um final trágico. O sangue de ambos tinge de vermelho as frutas da amoreira branca, dando origem à amora (BRITO, 2011).

⁴ Anotações de caderno referentes às aulas da disciplina de *Estética da Comunicação*, ministrada pela professora Dra. Kati Caetano na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) no segundo semestre de 2016.

Além do mito de Píramo e Tisbe, a história que antecede a obra de Shakespeare também perpassa a obra de outros escritores. Na obra *Cinquenta Novelle*, de 1476, Masuccio Salernitano apresentou a tragédia dos amantes Mariotto e Giannozza. A história acontece na cidade italiana de Siena. Foi Luigi da Porto que transportou a tragédia dos jovens amantes para Verona, em 1530. O inglês William Shakespeare imortalizou a história, escrita entre 1594 e 1595 (FRIEDMAN; FRIEDMAN, 2010).

Desde a primeira encenação da peça de Shakespeare, a história ganhou notoriedade e foi representada em inúmeros países do mundo. E, ao longo dos séculos, diversas experiências midiáticas e releituras dessa tragédia foram realizadas. Ao considerar a relevância das obras e o 400º aniversário da morte do Bardo no ano de 2016, o British Council⁵ encomendou diversos filmes inspirados na obra de Shakespeare. *Star Cross'd* faz parte da coleção de filmes dessa iniciativa (STAR..., 2016).

Releitura contemporânea de *Romeu e Julieta*, *Star Cross'd* tem como cenário uma praia inglesa de bastante vento, na qual “duas casas, iguais em questões de crimes comuns” (STAR..., 2016) disputam espaço para vender sorvetes. O filme de 4 minutos e 34 segundos de duração, escrito por Laura Dockrill e dirigido por Rick Stanto Hector, foi veiculado no Youtube em 15 de fevereiro de 2016 e até o fim de janeiro de 2018 contava com 57.661 visualizações. Frankie Wade interpreta Romeu e Sydney Lima, por sua vez, faz o papel de Julieta (STAR..., 2016).

O próprio título do filme remete ao Prólogo da peça original *Romeu e Julieta*, quando no Ato I se tem a expressão: “*A pair of star-cross'd lovers*”. A expressão é da época de Shakespeare e significa que se trata de um casal refém do destino (ou “das “estrelas e dos astros”), que aproxima seus caminhos e é responsável por seu trágico fim (GALE, 2007). Além do título, o curta-metragem também inicia com fidelidade à obra original, descrevendo a trama da rivalidade entre duas famílias e situando a história com uma tomada do mar. As primeiras cenas mostram como estão posicionadas as famílias rivais na praia inglesa: em pólos opostos do enquadramento, dividido ao meio por um senhor de costas, que é o narrador e que situa o público sobre a história:

Em uma praia britânica vos dirão
A vida era apenas um sonho de verão
Duas barracas, iguais em insalubridade
Manchadas pela maresia e pela inimizade
Se em maus lençóis postas fossem

5 De acordo com o próprio site da entidade, o British Council é uma organização internacional do Reino Unido, com o objetivo de promover cooperação entre o Brasil e o Reino Unido a partir de ações e oportunidade direcionadas para as áreas da língua inglesa, artes, esportes e educação. Informações disponíveis em: <https://www.britishcouncil.org.br/>.

A vingança é amarga, mas o sorvete é doce (STAR..., 2016, s/p)⁶.

FIGURA 1 – Início do curta em que se explica a relação de rivalidade entre as famílias



FONTE: COUNCIL, British (2016)

O narrador descreve a situação de disputa das duas famílias, enquanto vê-se uma criança de vermelho dividida, sem saber em qual trailer comprar o seu sorvete. Também se têm algumas cenas de close dos personagens principais: Romeu e Julieta, antecipando os sentimentos de amor e de desejo que surgirão na história.

Nesse início já se observa a linguagem poética, produzida em rimas, que se aproxima do estilo do texto original. Entretanto, ao mesmo tempo, notam-se características da trama que se inserem no contexto contemporâneo. Também é possível observar pequenas contradições da história. Por exemplo, a narrativa se situa na atualidade, mas a linguagem remete ao tempo da tragédia de Shakespeare. O discurso é dramático, com um toque épico, revelando a inimizade de duas famílias por “crimes comuns”. A cena em close de Julieta com uma faca reforça o drama. Contudo, o tema é banal: disputas comerciais de concorrentes na venda de sorvetes.

Enquanto se tem de um lado o drama da “vingança amarga”, no outro pólo se encontra a doçura do sorvete. Ao transitar entre opostos, o filme desenvolve o romance de Romeu e Julieta: uma pequena crise que rompe com o “ordinário” desse cotidiano de batalhas comerciais em uma ventosa praia inglesa. Observa-se nesse início do curta a presença de um humor satírico, que com sutileza e ironia, recontextualiza a história do Bardo na contemporaneidade com um toque de comicidade.

Após a introdução, na qual o público reconhece os personagens da tragédia clássica, o curta foca na relação entre os dois protagonistas. Romeu observa Julieta de seu trailer, pensando:

6 A tradução é do próprio *British Council*. No original: “*This English beach is where we lay our scene, summer in reach and life is but a dream. Two houses, both alike in common crime, laced with bad blood and history divide. Flesh bites a bullet to the grave’s bed sheets. Revenge is bitter, but the ice cream’s sweet*”.

FIGURA 2 – Romeu observa Julieta: ocorre a fratura greimasiana



FONTE: COUNCIL, British (2016)

De longe eu encaro a menina mais bela
Entre os reles xaropes é a cobertura de Nutella
Ela é puro prestígio e a casquinha seu altar
Minha esperança em flocos e o rum a passar
Quando o turno se acaba, meu olhar arrebatado
Com sensações de morango e sonhos de valsa
E tortura meu pobre coração
Com a miragem do nosso amor a derreter
Sob a luz do luar, a capa da noite a me esconder
Bastaria um quarto para melhor te ver (STAR..., 2016, s/p)⁷.

Enquanto Romeu observa Julieta, as cenas passam rapidamente de observador para observada, enquanto se tem acesso aos pensamentos de Romeu. A linguagem brinca com o arrebatamento do protagonista, trazendo expressões de sabores de sorvetes e colocando a Julieta como a “menina mais bela”, sendo a “cobertura de Nutella”. Os closes dos olhos e da boca de Julieta revelam a tortura do coração de Romeu, que se encaminha para o desejo: “(...) bastaria um quarto para melhor te ver”.

Os pensamentos do jovem são imprevisivelmente interrompidos quando Julieta se sente observada e encara Romeu. Ele desvia rapidamente o olhar. Nota-se nesse trecho, em que Romeu está imerso em seus pensamentos, a presença de uma fratura

⁷ A tradução é do próprio British Council. No original: “I can’t help but stare at her from afar, by pistachio clouds and rum baba. Like halo hoops she scoops the heads of cones, she is neon sun next to monochrome. When our shifts chime, loving eyes are mad fixed, hearts clang at the spine, this oil water mix. And torture with the miracle I need, as the mirage of us strangles in weeds. Tiny shadows dancing under the moon, wish we could enjoy this view from a room”.

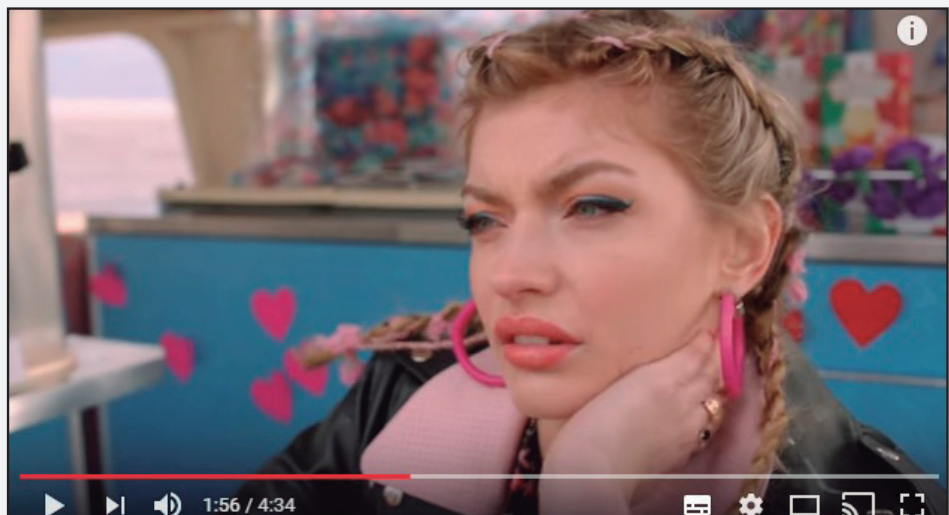
do cotidiano, uma epifania que rompe com as normas da rotina e que, como na rapidez de um relâmpago, rapidamente se esvai. Após essa interrupção, Romeu continua a observar Julieta. Entretanto, um membro da sua família chama-lhe a atenção: “Ei, Romeu!”.

O protagonista rapidamente desperta do deslumbramento. Os sons da praia retornam nesse momento, mostrando a suspensão temporal em que Romeu se encontrava. A mudança da relação do indivíduo com o tempo é uma característica da experiência estética no cotidiano, apontada por Greimas (2002). Desta forma, além da “pequena crise” revelada pelo discurso e pelas ações do personagem, a câmera também revela essa interrupção da rotina ao trabalhar com a paralisação do tempo.

Em seguida, observa-se a fratura a partir da perspectiva de Julieta:

Romeu, sinto seu cheiro na brisa da noite,
A me aprisionar como uma cerca elétrica.
Por que este ódio mortal?
Pesado, como as nuvens do litoral.
Ninguém sabe sobre este Montéquio sagaz
Veem apenas um barraqueiro perspicaz.
Mas eu vejo refletida em seus olhos
No aperto do seu coração, sincronizo minha respiração
Entre nossas famílias, odiosa rivalidade
Concorrências, discussões e desleais promoções (STAR..., 2016, s/p)⁸.

FIGURA 3 – Julieta observa Romeu, outra perspectiva da fratura greimasiana



FONTE: COUNCIL, British (2016)

⁸ A tradução é do próprio *British Council*. No original: “Romeo, I smell him in the night air, that gentle sting, electrifying snare. Why use the word hate, use that word ever, that carries such weight, like seaside weather? They do not know of this Montague man, they see him just as a rogue in a van, but I see me in the veins of his eyes, in the knots of his heart, breath synchronized. Our families war with heritage hate. Competitive, arguing, bargaining rates”.

Enquanto Romeu está ocupado com seus familiares, esse é o instante em que ocorre uma fratura do cotidiano de Julieta. O recurso da câmera para trabalhar com a suspensão temporal da fratura também aparece nesse trecho do curta, quando a protagonista observa o amado, rodeado por membros da família. A cena mostra todos os personagens congelados. Apenas o chute de uma bola por um menino “desperta” os sujeitos.

Também nesse trecho, os pensamentos de Julieta se voltam para a impossibilidade de concretização do amor do casal, ao refletir sobre a rivalidade de suas famílias: “Por que este ódio mortal? Pesado, como as nuvens do litoral. (...) Entre nossas famílias, odiosa rivalidade, concorrências, discussões e desleais promoções”. Nota-se aqui que a trama acentua a estrutura básica da tragédia *shakespeariana* original, na qual a intensa paixão dos amantes enfrenta o ódio das famílias rivais, que é um grande empecilho para a união do casal.

Logo em seguida, uma música levemente mais agitada inicia e se desenrolam cenas em câmera lenta de disputas, discussões e brigas entre as famílias. Observa-se novamente uma temporalidade diferenciada, momento em que se tem acesso à rivalidade desenvolvida ao longo de gerações pelas duas famílias. Enquanto as discussões acontecem (“Ei, cara, esse ponto é meu. Esta praia é pequena demais para duas barracas!”), a mesma criança de vermelho, que no início do filme aparece em dúvida sobre em qual barraca comprar seu sorvete, retorna. Nesse momento, ela está parada na posição central do enquadramento (mesma localização do narrador no começo da narrativa), revelando-se como um elo com o tempo presente, enquanto os membros das duas casas brigam ao longo dos anos.

Na parte final do curta, tem-se a promessa de amor do casal apaixonado e nota-se que a fratura que ocorreu no cotidiano dos protagonistas potencializa a aproximação dos sujeitos, quando há um diálogo entre Romeu e Julieta:

Romeu: Nossas famílias se opõem, mas nós nos atraímos
Nossos nomes são rivais, mas nossos desejos são iguais.
Jogue ao oceano inquieto minhas palavras de bravura
Mas eu juro que são verdadeiras...

Julieta: Por favor, não jures pela fúria do oceano
Que afoga em discórdia o nosso destino
Jure pra valer e me beije pra ferver...

Romeu: Lábios, selem com um legítimo beijo (STAR..., 2016, s/p)⁹.

9 A tradução é do próprio *British Council*. No original: “Romeo: *Though our kind is different, we are the same, our species Siamese, split by a name. Drown my brave words in the cold reckless blue if you have to, but swear to you, I’m true. Juliet: Please don’t swear by the ferocious ocean, that haunts our fatal divide like poison. Swear it for real; seal your deal with a kiss... Romeo: Forever sew the skin that joins these lips*”.

FIGURA 4 – Diálogo do casal que culmina em uma pequena crise



FONTE: COUNCIL, British (2016)

Após o diálogo, as pequenas crises vivenciadas pelo casal ao longo do cotidiano culminam na epifania final: o beijo. Como Gumbrecht (2006) coloca, ter consciência das rupturas no cotidiano cria ilhas de significado, possibilitando explorar “(...) novos territórios ainda não mapeados” (p. 63). Logo após o beijo, nota-se o retorno do som do mar, junto da trilha sonora. Tem-se então a finalização do deslumbramento e a volta da rotina na praia.

A cena seguinte foca em um recipiente abandonado na areia, com restos de sorvete vermelho derretido. Nota-se novamente o humor satírico do curta. Nesse elemento, tem-se acesso a possíveis desenvolvimentos da história, como: o amor consumado do casal; o “sangue derramado” de tantas brigas e rivalidade, pois as cenas seguintes mostram uma praia abandonada, sujeira na areia, cadeiras quebradas e objetos esparramados, como se fosse o cenário resultante de uma guerra que se realizou ali. Além disso, a experiência estética vivenciada pelos protagonistas aponta para uma possibilidade de transformação do quadro situacional, quando Romeu diz sua última fala no curta:

Amanhã, ao acordar, fugimos então

Até o ponto final ou para onde mandar o coração (STAR..., 2016, s/p)¹⁰.

Acredita-se na possibilidade de mudanças, pois o final da história permanece aberto e o público não tem acesso ao destino dos personagens. Eles concretizarão seu amor? Ou terão o trágico fim do Romeu e da Julieta de Shakespeare? Após essa fala, as cenas seguintes mostram uma praia deserta, cheia de elementos da história (cadeiras, guarda-sóis, placas, casquinhas) esparramados na areia. E o narrador do início finaliza a trama com uma cena do oceano:

¹⁰ A tradução é do próprio *British Council*. No original: “*Tomorrow, when we wake, let’s drive away. Steer these vans to the edge of land and break*”.

Alianças nos dedos e parentes às favas

O amor e os sorvetes serão as testemunhas (STAR..., 2016, s/p)¹¹.

Star Cross'd termina com a fuga do casal, tendo como testemunhas das alianças em seus dedos, os sorvetes e o amor. Mais uma vez nota-se oposição entre a dramaticidade da linguagem, que remete à tragédia original, e a banalidade dos sorvetes, que testemunham o comprometimento do casal. O filme tem um toque cômico a trazer essas pequenas contradições, mostrando que a paixão intensa de Romeu e Julieta nada mais é do que a soma de pequenas crises vivenciadas cotidianamente, fraturas da rotina que criam novas significações.

4. Considerações finais

A partir da análise do curta-metragem *Star Cross'd*, observou-se que a fratura revela o objeto em todo o seu esplendor (GREIMAS, 2002). O encontro de Romeu e Julieta se mostra como um evento extraordinário, que rompe a normalidade do cotidiano, assim como o vislumbre da outra ilha por Robinson, a interrupção do parque na sala de música, a transformação do seio feminino em deslumbramento sobrenatural, a morte do leitor e a cor das trevas ao redor de uma vela (GREIMAS, 2002).

Nota-se que essas fraturas transformam a relação entre sujeito e objeto, ocasionando um novo “estado de coisas” (GREIMAS, 2002, p. 72-73). No objeto empírico analisado, é possível observar as mudanças nos próprios protagonistas da história que, por meio das rupturas do cotidiano, subvertem a ordem e acabam por concretizar o seu romance. Logo, a consciência dessas pequenas crises na cotidianidade potencializa o surgimento de “novos territórios”, “novas ilhas” a serem exploradas (GREIMAS, 2002; GUMBRECHT, 2006).

O estudo de um curta-metragem, assim como análise de livros, revela aspectos da vida cotidiana “real”, pois os personagens mostram na ficção um pouco das características, angústias e desejos humanos. E, na jornada desses sujeitos dos textos, como na ação do protagonista de Proust em comer a *madeleine* amolecida pelo chá, surgem as pequenas epifanias vivenciadas pelos sujeitos na vida “real”. Desta forma, os efeitos de sentido produzidos pelas experiências estéticas no cotidiano rapidamente oscilam para efeitos de presença. E, na brevidade dessas pequenas crises, vislumbra-se o sentido da vida na velocidade (e intensidade) de um raio.

¹¹ A tradução é do próprio *British Council*. No original: “Rings on their fingers, bloodline a fresh seam, let love be their witness, over ice cream”.

5. Referências

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BRITO, Leyla Thays. Mors et A-mor: **a dualidade Amor-Morte nas** Metamorfoses de Ovídio. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/dr/article/download/10739/6006. Acesso em: 09 fev. 2018.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007. 285 p.

DICIONÁRIO Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FRIEDMAN, Lise; FRIEDMAN, Ceil. **Cartas para Julieta**. São Paulo: Seoman, 2010.

GALE, Thomson. **Star-Crossed Lovers**. Disponível em: <http://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/star-crossed-lovers>. Acesso em: 09 fev. 2018.

GOLDMAN, Karen. **Madeleine, história e receita**. Disponível em: <https://www.conexaoparis.com.br/2015/10/05/madeleine-historia-e-receita/>. Acesso em 02 fev. 2018.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. In:

Comunicação e experiência estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido, volume 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

STAR Cross'd – Romeu e Julieta de Laura Dockrill. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/shakespeare-lives/star-crossd-romeu-e-julieta-de-laura-dockrill>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CAPÍTULO 24

HÁBITOS DE CONSUMO DE MÍDIA NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ – SP

Monica Franchi Carniello

*Universidade de Taubaté (UNITAU/
FATEC- Pindamonhangaba/SP*

**Alan Kevin Grandine
Santos da Silva**

Universidade de Taubaté

Moacir José dos Santos

*Universidade de Taubaté
(UNITAU)/Centro universitário
Módulo- Caraguatatuba/SP*

RESUMO: As mídias são elemento constituinte da contemporaneidade. Compreender como se dá o acesso aos meios de comunicação permite identificar seu papel na dinâmica da sociedade. Entender o consumo e mídias em uma localidade pode indicar especificidades e regionalismos. O objetivo da pesquisa foi identificar os hábitos de consumo de mídia em Taubaté - SP. Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo com 385 entrevistados, com aplicação de instrumento de coleta de dados adaptado da pesquisa Hábitos de Consumo de Mídia da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, caracterizando uma pesquisa descritiva. Verificou-se que a Internet e a televisão possuem predominância tanto como fonte de informação como de lazer. Os meios impressos, apesar de menor consumo, possuem mais credibilidade do que as digitais. A lógica de consumo de mídia do município em pouco distoa do perfil de consumo diagnosticado em escala nacional, revelando a presença de uma estrutura midiática dominante que tende a homogeneizar o comportamento de consumo de mídia.

PALAVRAS-CHAVE: mídia; hábitos de consumo; pesquisa de audiência.

ABSTRACT: The media are a constituent element of contemporaneity. Understanding how access to the media is given makes possible to identify its role in the dynamics of society. Understanding consumption and media in a locality can indicate specificities and regionalisms. The objective of the research was to identify the habits of media consumption in Taubaté - SP. For that, a survey was conducted with 385 interviewees, using a data collection instrument adapted from the Research Habits of Media Consumption conducted by the Communication Office of the Republic Presidency, characterizing a descriptive research. It was found that Internet and television are predominant both as a source of information and leisure. Press media, despite lower consumption, have more credibility than digital ones. The logic of media consumption in the municipality is little different from the profile of consumption diagnosed on a national scale, revealing the presence of a dominant media structure that tends to homogenize media consumption behavior.

KEYWORDS: media; consumption habits; audience research.

1.Introdução

Compreender como se estrutura o acesso e consumo de mídia é fundamental para a análise da sociedade contemporânea, dada a ampla presença dos meios de comunicação na dinâmica social. Tal capilaridade das mídias permeia os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, processo que se intensificou com o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação.

No século XX, as mídias de massa adquiriram protagonismo e acompanharam a consolidação de mercados em escala global. Por terem se inserido e se tornado fundamentais para o fluxo de capital, receberam investimentos e passaram a ser essenciais no processo de troca de bens e serviços, além de se tornarem mercadorias em si, difundindo ideias, entretenimento e ideologias por meio de seus conteúdos. Com a emergência e propagação da tecnologia digital no ambiente midiático, iniciadas de forma mais enfática a partir da última década do século XX, as mídias ampliaram sua capilaridade nas mais diversas instâncias da sociedade e possibilitaram a conectividade ininterrupta das pessoas, especialmente por meio dos dispositivos móveis.

No caso brasileiro, por sua construção sócio-histórica, o cenário midiático é caracterizado pela existência de jornais de baixa circulação, orientação da mídia para a elite política, centralidade da mídia, modelo que Halin e Mancini (2004) denominaram de pluralista polarizado ou mediterrâneo. O sistema de mídia de um país é um aspecto que compõe a infraestrutura básica de um país, portanto de interesse público, e que demanda investimentos por parte do Estado.

Pela predominância do modelo comercial dos veículos de comunicação no Brasil, as pesquisas de mercado que avaliam consumo de mídia concentraram-se nas pesquisas de audiência, com finalidade de justificar e direcionar investimentos publicitários, processo iniciado na década de 1940 com o início das atividades dos institutos de pesquisa de mercado no Brasil (EDUARDO, 1990). Pesquisas de acesso e consumo de mídia com enfoques distintos do comercial ficaram sob a tutela do ambiente acadêmico (MELO, 2004), pulverizadas nas distintas universidades, no campo das pesquisas de recepção.

Em 2014, ampliando o escopo de dados sobre consumo de mídia, a Secretaria de Comunicação da Presidência da República conduziu uma pesquisa para identificar os hábitos de consumo de mídia da população brasileira, reproduzida também nos anos de 2015 e 2016. A pesquisa traz dados em escala nacional, com estratificações por região e por estado, do consumo de mídias, sem foco nos veículos, o que permite compreender o comportamento de consumo os meios, visto que, diferentemente das pesquisas com viés comercial, o objetivo não é fundamentar decisões de compra de mídia, e sim traçar um panorama sobre o acesso e consumo de mídias no país.

Tomando como premissa a relevância das informações geradas por essa

pesquisa, somada à lacuna existente na geração de dados municipais, este artigo aplicou a pesquisa de hábitos de consumo de mídia em escala municipal, com lócus de estudo no município de Taubaté, com o objetivo de identificar os hábitos de consumo de mídia no município. Ressalta-se a limitação da existência de dados em escala local, visto que as pesquisas existentes usam critérios regionais como delimitação. O enfoque local justifica-se, também, pelo fato de a instância municipal ser o ente mais próximo do cidadão e, portanto, no qual tendem a existir ocasiões mais concretas que gerem a participação da sociedade civil. Bourdin (2001, p.13) enfatiza que na esfera local estão os vínculos de proximidade entre Estado e cidadão, visto que é nessa esfera que se resolvem os problemas que incidem diretamente sobre o cotidiano. Compreender o perfil de consumo de mídia permitirá analisar aspectos sociais, culturais e comportamentais da relação mídia e sociedade, em um contexto midiático nacional marcado pela concentração dos veículos em grandes grupos privados e incipiência dos veículos de comunicação públicos. Destaca-se a necessidade de conhecer os hábitos de consumo de mídia da população para fundamentação de políticas públicas para o setor.

2. As pesquisas de mídia no Brasil

As pesquisas de mídia no Brasil têm origem na década de 1940, com a constituição dos primeiros institutos de pesquisa de mercado no país. Em 1942, especificamente, é fundado no Brasil o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), que realiza pesquisas de audiência de rádio pelo método flagrante (EDUARDO, 1990). Destaca-se que no período o rádio era o meio que concentrava os investimentos publicitários, o que ressalta a função das pesquisas de mídia de comprovar a audiência para os anunciantes, bem como direcionar novos anunciantes.

Tal período é identificado por Melo (2004) como uma das fases da pesquisa em comunicação no Brasil, situada entre as décadas de 1940 e 1950, quando se consolidam os institutos de pesquisa de mercado em um contexto marcado pela demanda decorrente da industrialização; pelo aumento da produção de bens de consumo em larga escala; pela formação de mercado interno; e pela consolidação das agências de propaganda. As pesquisas em ambiente acadêmico ganham relevância a partir das décadas de 1960 e 1970, sob influência da CIESPAL, inicialmente com os estudos comparativos, cujo foco estava na morfologia dos meios, e os difusionistas, com foco no uso de mídia pela audiência e efeitos das mensagens nos receptores. Estes últimos se aproximam metodologicamente da pesquisa de hábitos de consumo de mídia, proposta deste artigo.

Em um contexto midiático caracterizado pelo modelo comercial, fruto de decisões históricas com gênese no processo de formação do Código Brasileiro de Telecomunicações (BRASIL, 1962), as pesquisas de mídia assumiram como finalidade

validar os resultados de mídia por meio de pesquisas de audiência para comprovar sua eficiência em se comunicar com seus públicos, o que também ajudaria a atrair novos anunciantes. Nesse cenário, o IBOPE inicia as medições de rádio, inicialmente, e em 1954 inicia as medições de audiência de televisão, quatro anos após o início das transmissões de programação no país (AIDAR, HAMBURGUER e ALMEIDA, não datado; HAMBURGUER et al, 2005).

Os pesquisadores batiam à porta dos domicílios selecionados para a amostra e perguntavam se o aparelho de TV estava ligado e, se sim, em qual emissora, gerando os índices de audiência domiciliar (AD): % de domicílios com televisor sintonizado em determinada emissora e/ou programa. As informações geradas por este método não correspondiam a uma audiência minuto a minuto, mas sim à audiência no momento em que os domicílios eram verificados, sendo que a abordagem só era possível entre 9 e 22 horas (AIDAR, HAMBURGUER e ALMEIDA, não datado, não paginado).

As limitações do método correspondiam aos limites do processo de aferição da audiência naquele momento. No ano de 1977 o método de flagrante é substituído pelo caderno, um diário com anotações periódicas dos assistentes participantes. Apesar das possíveis falhas quanto à coleta de dados, ocorreu a implantação de uma medição contínua. O progresso tecnológico possibilitou tornar a coleta de dados sobre audiência eletrônica mais assertiva: primeiro com um aparelho denominado *setmeter*, substituído posteriormente pelo *peoplemeter*, usado até a atualidade. (AIDAR, HAMBURGUER e ALMEIDA, não datado; HAMBURGUER et al, 2005). O desafio do sistema adotado atualmente consiste em saber se o sujeito da pesquisa está de fato assistindo a televisão ou se não está desviando o foco de atenção, por exemplo, ao manusear o *smartphone*.

Triguero (2009, p.2) problematiza os desafios para a pesquisa sobre o meio televisivo:

A pesquisa de campo sobre a audiência da televisão é um percurso por múltiplos campos sociais, onde se travam encontros e desencontros que se refletem nas interpretações, nas interpelações e nos aprendizados. A pesquisa acerca da audiência da televisão é, quase sempre, estigmatizada pela polêmica provocada em torno do seu poder de influência, por ser ela um meio que está na agenda de todos os segmentos sociais e sobre a qual cada um emite a sua opinião, seu ponto de vista, as suas críticas.

Outro fator relevante para aperfeiçoar a pesquisa de audiência televisiva ocorreu com a elevação da amostra, originalmente muito reduzida, porém até o momento atual realizada majoritariamente nos principais centros urbanos do país, que são, simultaneamente, os maiores mercados para bens de consumo. A

aferição de audiência ou de perfil de audiência em regiões ou localidades que não se configuram como mercados consumidores atrativos constitui estímulo para a investigação, afinal, além da escassez de dados, afirma-se a necessidade de ampliar o conhecimento do perfil e audiência como suporte necessário à caracterização da população não prioritária para os grandes veículos de comunicação e suas características. Esse perfil de investigação é pertinente ao campo das pesquisas de recepção, decorrentes do trabalho de Martin Barbero e Garcia Canclini durante a década de 1980 (McANANY et al., 1994). No Brasil, os estudos de recepção priorizam minorias sociais ou comunidades cujas especificidades têm como implicação sua secundarização para as grandes empresas de comunicação, no que tange a medição de audiência, denotando um campo de investigação caracterizado por Beltrão (1980) como folkcomunicação.

O IBOPE, por décadas, foi a única empresa a aferir audiência dos veículos de comunicação no Brasil. A situação mudou com a chegada da GFK, multinacional alemã (FELTRIN, 2016), cujos resultados passaram a ser divulgados a partir de 2016. Essas pesquisas subsidiam as escolhas de compra de mídia dos anunciantes. A perspectiva histórica das pesquisas de audiência, segundo Aidar, Hamburger, Almeida (não datado), é algo de interesse do meio acadêmico, pois a perspectiva das pesquisas de mercado é imediatista.

As pesquisas de audiência, em geral, privilegiam a geração de dados referentes aos veículos comerciais e em perspectiva comercial. As demais formas de inserção social dos veículos de mídia e, portanto os impactos pertinentes são ignorados. Desse modo, veículos de comunicação públicos estatais ou comunitários não são foco de interesse, especialmente aqueles com inserção local e cuja atuação reporta-se à interação entre os munícipes ou moradores de uma região sob a perspectiva da prestação de serviços ou da comunicação pública. Veículos sob o escopo da comunicação pública estatal ou comunitária como rádios e TVs legislativas podem atrair um perfil de audiência interessado em informações relacionadas ao cotidiano local ou ao processo político municipal ou regional, claramente dissociado dos amplos investimentos dos grupos de comunicação hegemônicos.

A inexistência de medições em escala local produz a percepção equivocada quanto a suposta invisibilidade desses veículos, cuja consequência é a disseminação do mito da pífia audiência dos veículos públicos e/ou locais em comparação à eficiência dos veículos privados. Tal condição consolida-se com a limitação das amostras das pesquisas de audiência em centros urbanos com maior concentração de mercados, o que oblitera a representatividade dos veículos não comerciais, públicos ou comunitários.

Dada a prioridade das pesquisas de audiência de mídia para a abrangência nacional ou macrorregional, apesar da diversidade presente na escala local, com o negligenciar de realidades específicas, questiona-se se o comportamento das

localidades segue a mesma lógica dos centros urbanos que compõem a amostra das pesquisas.

Questiona-se se a mídia local é ignorada por não participar dos grandes grupos de mídia, pelo método de composição da amostra das pesquisas de mídia ou por ter um público-alvo preferencialmente local. Entende-se a premência de se compreender a realidade local de consumo de mídia, visto que a estrutura de mídia nacional apresenta assimetrias na distribuição dos veículos no território nacional, que segue prioritariamente a lógica de mercado.

Distinguem-se as pesquisas de audiência, que enfatizam a perspectiva dos veículos de comunicação das pesquisas de hábitos de consumo de mídia, que enfatizam os meios, sem identificação dos veículos. Ambas abordagens são importantes para a compreensão do cenário midiático de determinado país, região ou local. Esta pesquisa visa conhecer os hábitos de consumo de mídia no município de Taubaté-SP. A Secretaria de Comunicação da Presidência da República realizou, em âmbito federal, a Pesquisa Brasileira de Mídia (SECOM, 2014; SECOM, 2015; SECOM, 2016). A investigação traça um panorama do acesso e consumo dos meios, sem analisar as características dos veículos. Essa pesquisa é outra abordagem possível quanto à investigação do cenário midiático brasileiro, sem objetivar alicerçar decisões de compra de mídia por anunciantes, e que neste artigo é reproduzida em escala local.

3. Método

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem quantitativa, com coleta de dados por meio de aplicação de questionário estruturado, em abordagem face a face. O instrumento de coleta de dados foi adaptado da pesquisa publicamente divulgada Pesquisa Brasileira de Mídia 2014 (SECOM, 2014).

A população da pesquisa consiste nos moradores do município de Taubaté, que em 2015 totalizavam 302.331 pessoas (IBGE, 2015). A amostra foi calculada com 95% de nível de confiança e 5% de margem de erro, totalizando 384 entrevistados. Os entrevistados foram selecionados por técnica não-probabilísticas, com abordagem em locais de grande fluxo de pessoas. O projeto foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté. A coleta de dados foi realizada entre janeiro e maio de 2017.

4. Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa de hábitos de consumo de mídia em Taubaté foram organizados em gráficos e tabelas, para facilitar a visualização. A Tabela 1 apresenta informações sociodemográficas sobre a amostra. Apesar de a técnica de seleção

de amostra ter sido não-probabilística, a amostra pesquisada apresenta perfil que reflete o perfil da população de Taubaté, conforme Perfil Municipal da Fundação SEADE (2017) e IBGE Cidades (2017).

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Caracterização da amostra - Taubaté			
Sexo			
Masculino	40%	Feminino	60%
Ocupação	%	Renda	%
agricultura	0,5%	até 880,00	4%
atividade doméstica	0,5%	de 881,00 a 2.640,00	42%
comércio/ serviços	87%	de 2.641,00 a 4.400,00	28%
inativos	8%	de 4.401,00 a 8.800,00	17%
indústria/ construção	2%	8.801,00 ou mais	9%
não respondeu	2%		
Escolaridade			
fundamental incompleto			4%
fundamental completo			3%
médio incompleto			5%
médio completo			33%
superior incompleto			23%
superior completo			25%
pós-graduado			7%

Fonte: Dados primários, 2017.

A Tabela 2 apresenta a frequência de consumo de mídia. Observa-se o amplo acesso e uso da Internet (93%) e a representatividade que a televisão desempenha, visto que 50% assistem tv todos os dias da semana e apenas 6% declararam não assistir nenhum dia. Já o rádio atinge aproximadamente ¼ de todos os entrevistados durante todos os dias da semana, situando como o terceiro veículo mais consumido. Nota-se o baixo consumo de mídia impressa, especialmente de revistas, o que reflete o movimento de migração dos conteúdos para as plataformas digitais. O instrumento de coleta de dados não permitiu aferir se o conteúdo acessado pela internet incluía as versões digitais de jornais impressos e revistas, um aspecto a ser investigado a posteriori. No caso da revista, formula-se a hipótese de que as revistas têm menos

consumo por serem prioritariamente nacionais, e seu consumo é pulverizado pelo território nacional.

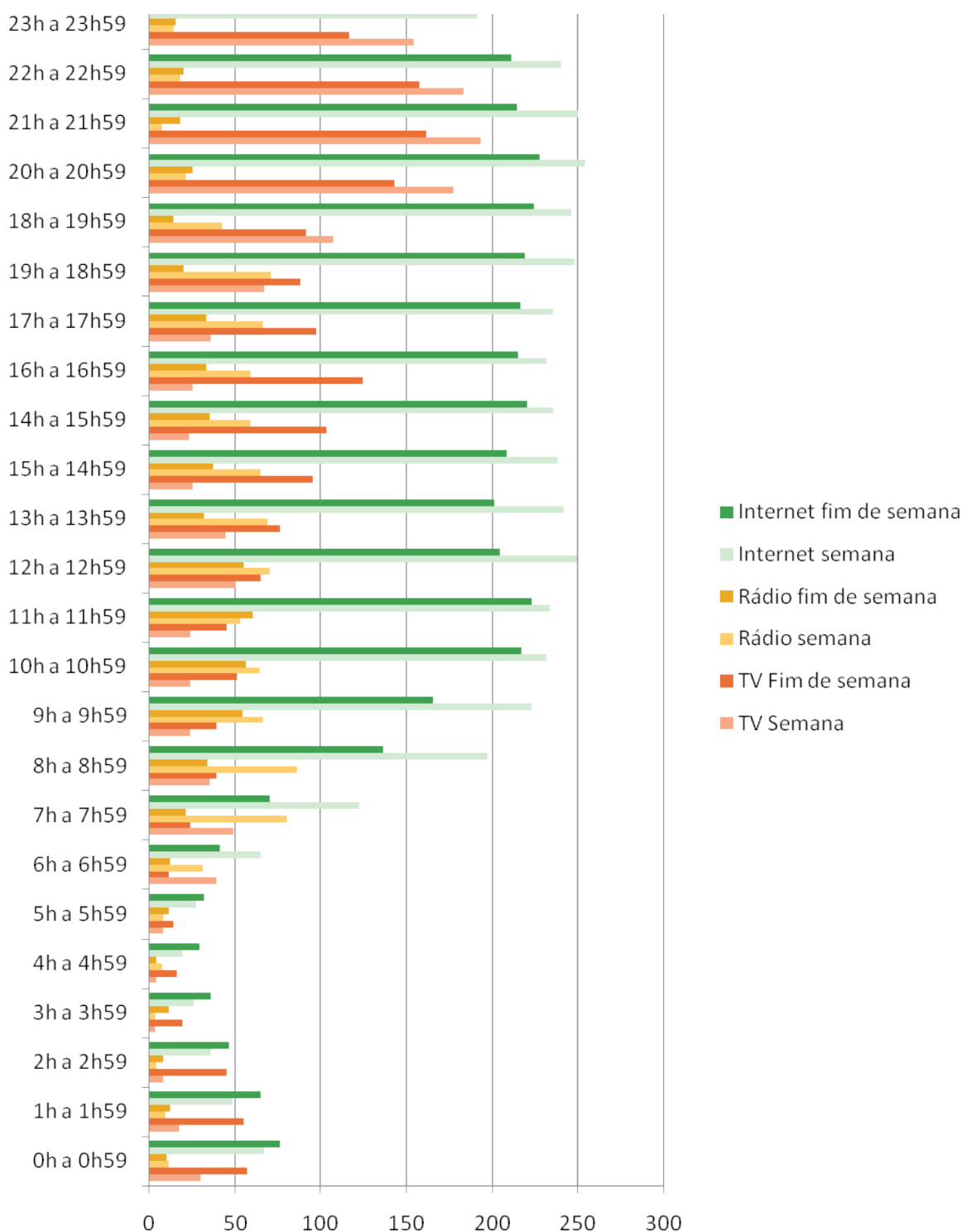
Tabela 2 – Frequência de consumo de mídia (dias/ semana) em Taubaté

	TV	Rádio	Internet	Jornal	Revista
0 dias	6%	30%	3%	45%	52%
1 dias	6%	6%	0%	11%	15%
2 dias	12%	12%	1%	9%	13%
3 dias	9%	4%	0%	8%	8%
4 dias	5%	3%	0%	2%	2%
5 dias	7%	13%	2%	6%	3%
6 dias	4%	5%	1%	2%	0%
7 dias	50%	26%	93%	15%	5%
não respondeu	1%	1%	0%	2%	2%

Fonte: Dados primários, 2017.

Em relação aos horários de consumo das mídias Gráfico 1, observa-se que as características da internet e sua disponibilização em várias plataformas favorecem o seu consumo de modo significativo durante quase todo o dia, enquanto as demais são consumidas preferencialmente no período noturno. A Internet é o meio que possui melhor distribuição de acesso durante todo o dia, revelando que a maioria da população está imersa na era da conectividade. Nota-se também a força do meio televisivo, especialmente nos horários noturnos, o que demonstra que o acesso às mídias digitais não gerou uma obsolescência dos outros meios, mas uma provável convergência e perspectiva de usos simultâneos e ou complementares dos meios, conforme apontado por Jenkins (2009).

Gráfico 1 – Horários de consumo de mídia em Taubaté



Fonte: Dados primários, 2017.

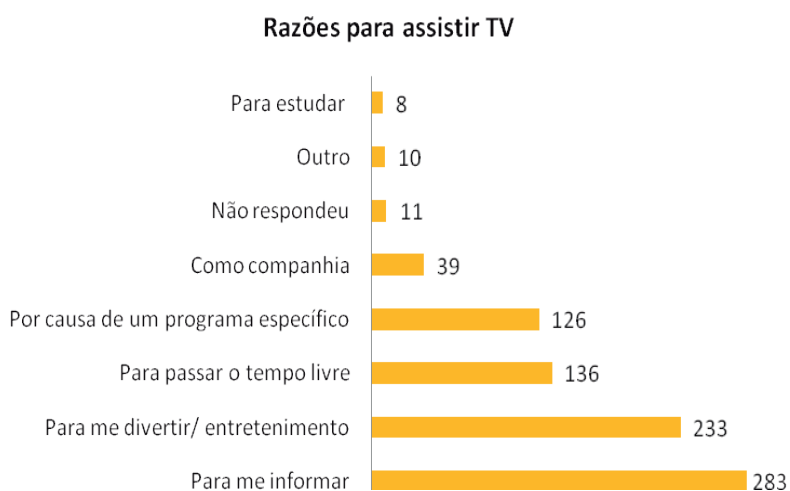
Em relação à mídia rádio, especificamente, cujo consumo se dá de forma mais intensa nos horários diurnos, complementa-se com a informação de que o consumo não depende exclusivamente do acesso ao aparelho tradicional (24%), pois celulares (21%) e computadores (10%) são usados para essa finalidade. Destaca-se, também a preferência maciça por emissoras do tipo FM (68%).

Tabela 3 – Como ouve rádio.

	Freq.	%*
Carro	169	43,9
Aparelhos de rádio tradicionais	127	33
Celular	113	29,3
Computador	51	13,2
Não sei/ não respondeu	42	10,9
Aparelhos MP3	24	6,2
* % em relação ao total da amostra. Pergunta de múltipla resposta		

Fonte: Dados primários, 2017.

Gráfico 2 – Razões para assistir TV



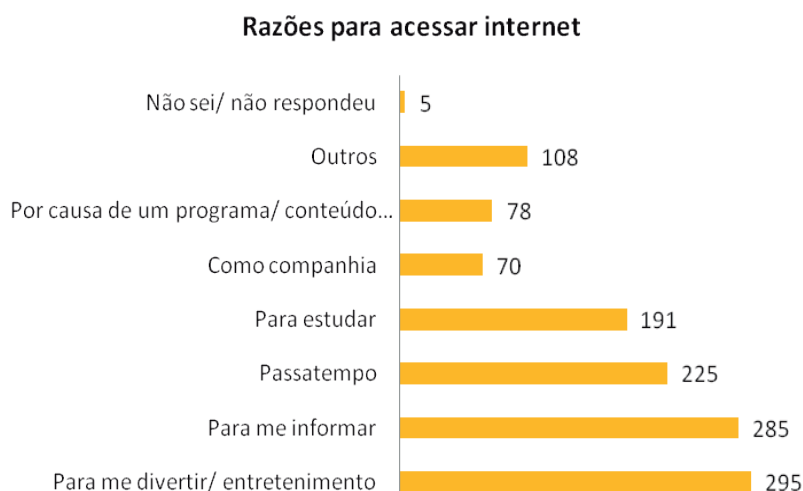
Fonte: Dados primários, 2017.

Gráfico 3 – Razões para assistir rádio



Fonte: Dados primários, 2017.

Gráfico 4 – Razões para acessar Internet



Fonte: Dados primários, 2017.

Gráfico 5 – Razões para ler jornal.



Fonte: Dados primários, 2017.

Gráfico 6 – Razões para ler revista.



Fonte: Dados primários, 2017.

Em sequência, são apresentadas as razões para consumir as diferentes mídias. Verifica-se que a televisão possui como principal motivação o acesso à informação, o que demonstra uma perspectiva tradicional de associar televisão como fonte de informação. As razões para o consumo de mídia apresentam distinções em relação a cada veículo. A TV tem como fatores predominantes e hegemônicos em ordem de preferência a informação e o entretenimento, enquanto o consumo de rádio associa de modo equilibrado informação, entretenimento e passatempo.

Em contrapartida, as mídias impressa (jornal e revista), apesar de ter menor penetração junto ao público, conforme demonstrado na Tabela 1, são os que apresentam como razão prioritária a necessidade de informação, o que pode estar associado a uma suposta credibilidade dessas mídias em relação ao conteúdo editorial.

Mais uma informação que revela que os moradores de Taubaté estão imersos na era da convergência, característica da cultura digital, é o fato de 71% usarem celular para acessar à Internet, contra 25% que usam o computador. A conectividade associada à mobilidade é um fenômeno amplamente difundido no município.

Quando questionados sobre as redes sociais que acessam, encontrou-se o panorama apresentado no Gráfico 7, que revela a popularidade de quatro redes sociais –Facebook, Whatsapp, Youtube e Instagram, nessa ordem de importância.

O acesso à internet potencializa o acesso a outros veículos e expõe a necessidade dos veículos de comunicação buscarem a inserção digital como forma de assegurar o contato com a audiência, o que amplia o desafio de mensurar a como se dá a audiência e o consumo de mídia.

Foi avaliado também o nível de confiança que a população tem em relação ao conteúdo jornalístico e publicitário de cada meio (Tabela 4). Em geral, a credibilidade é baixa, mas o conteúdo noticioso ainda gera mais confiança do que o de caráter mercadológico. Os meios digitais são os que apresentam menor confiabilidade, já TV, rádio e jornais são os que apresentam melhores resultados em termos de confiança no conteúdo editorial.

Tabela 4 – Confiança nos meios de comunicação.

	sempre confia	muitas vezes confia	poucas vezes confia	nunca confia	não sei
Notícias de jornais	15%	49%	27%	3%	6%
Notícias de TV	13%	46%	35%	4%	2%
Notícias de rádio	13%	44%	32%	4%	7%
Notícias de revistas	5%	33%	40%	7%	15%
Notícias de sites	3%	22%	56%	12%	7%
Notícias de redes sociais	1%	8%	56%	29%	6%
Notícias de blogs	1%	9%	48%	28%	14%
Propagandas de jornais	9%	35%	41%	8%	7%
Propagandas de rádio	10%	36%	39%	8%	7%
Propagandas de TV	10%	38%	41%	8%	3%
Propagandas de revistas	6%	31%	41%	9%	13%
Propagandas de sites	3%	19%	55%	16%	7%
Propagandas de redes sociais	2%	12%	52%	28%	6%
Propagandas de blogs	3%	10%	47%	27%	13%
Propagandas de mídia exterior	11%	33%	43%	9%	4%
Propagandas nos cinemas	12%	34%	38%	8%	8%

Fonte: Dados primários, 2017.

5. Considerações finais

Compreender o comportamento de consumo de mídia do município de Taubaté, município de médio porte do Vale do Paraíba, com uma população de 305.174 habitantes (IBGE, 2016), permite contribuir com a elucidação do cenário midiático local, identificando similaridades ou disparidades em relação a outros municípios de porta semelhante, ou mesmo de portes distintos.

Verificou-se que a Internet e a televisão possuem predominância tanto como fonte de informação como de lazer. Os meios impressos, apesar de menor consumo, possuem mais credibilidade do que as digitais. A lógica de consumo de mídia do município em pouco distoa do perfil de consumo diagnosticado em escala nacional, revelando a presença de uma estrutura midiática dominante que tende a homogeneizar o comportamento de consumo de mídia, bem como a assertividade metodológica da pesquisa nacional conduzida pela Secretaria de Comunicação.

Ressalta-se que o Brasil é formado por municípios 5.570 (CFA, 2016), dos quais a maioria é de pequeno porte, visto que apenas 309 possuem mais de 100 mil habitantes. Essa realidade distingue-se da aferida pelas pesquisas de audiência

com finalidade mercadológica e é refletida de forma global na Pesquisa Brasileira de Mídia da SECOM. Conduzir estudos em uma cidade média gera dados que podem, em uma perspectiva indutiva, ser estendidos a cidades de portes análogos. Fica a questão de verificar se este consumo de mídia ocorre em municípios de pequeno porte.

Referências

- AIDAR, T.; HAMBURGUER, E.I.; ALMEIDA, H.B. de. **O que dizem os números sobre a audiência de TV**: Grande São Paulo, 1970 a 1997. [não datado]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/4o-encontro-2006-1/O%20que%20dizem%20os%20numeros%20sobre%20a%20audiencia%20de%20TV.doc>> Acesso em: 02 jun. 2016.
- BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**: a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.
- BOURDIN, A. **A questão local**. Rio de Janeiro, DPPA, 2001.
- Brasil. **Lei nº 4117, de 27 de agosto de 1962**. Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05. out. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm> Acesso em: 29 jun. 2017.
- CFA – Conselho Federal de Administração. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2016**. 2016. Disponível em: <<http://cgp.cfa.org.br/ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2016/>> Acesso em: 03 jul. 2017.
- EDUARDO, Octavio da Costa. O desenvolvimento da pesquisa de propaganda no Brasil. In: BRANCO, Renato Castelo; MARTENSEN, Rodolfo Lima; REIS, Fernando. **História da propaganda no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- FELTIN, Ricardo. **Ibope “refina” dados, agrada TVs e já ameaça futuro da GfK no Brasil**. 2016. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/ooops/2016/12/14/ibope-refina-dados-agrada-tvs-e-ameaca-futuro-da-gfk-no-brasil.htm>> Acesso em: 03 jul. 2017.
- FUNDAÇÃO SEADE. **Perfil municipal – Taubaté**. 2017. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br>> Acesso em: 26 jun. 2017.
- HAMBURGUER, E.I. et al. Perfil Sócio-demográfico da audiência de televisão, 1970-1997 Área de Cultura do Centro de Estudos da Metrôpole. **Seminário Cebrap**. Novembro 2005. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/diversidade/numero7/Textos_Semin_rio_Cebrap.pdf> Acesso em: 02 jun. 2016.
- HALLIN, D. C. e MANCINI, P. **Comparing Media Systems**. Three Models of Media and Politics. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004.
- IBGE. **IBGE Cidades - Taubaté**. 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/index.php> Acesso em: 06 mar. 2016.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- McANANY, E. G. et al. Pesquisa sobre audiência de telenovelas na América Latina: revisão teórica e metodológica. **Revista Brasileira de Comunicação – Intercom**. São Paulo: vol. 17, n.2, pp. 17-37, jul-dez. 1994.
- MELO, J. M. de Panorama brasileiro da pesquisa em comunicação. In: BARBOSA, M. **Vanguarda do pensamento comunicacional brasileiro**: as contribuições da Intercom (1977-2007). São Paulo: Intercom, 2007.
- SECOM. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2014** - hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. 2014. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2017.
- SECOM. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2015** - hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. 2015. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2017.
- SECOM. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2016** - hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. 2016. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>> Acesso em: 03 jul. 2017.

CAPÍTULO 25

JOVEM UNIVERSITÁRIO DA UFAC E O SEU PERFIL DIGITAL

Aleta Tereza Dreves

*Universidade Federal do
Acre (UFAC), Rio Branco, AC*

RESUMO: O presente artigo é resultado da dissertação intitulada “Tempos de Convergência: o perfil digital do jovem universitário da UFAC” defendido em fevereiro de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital da Unesp/Bauru – SP, sob a orientação da Dra. Maria Cristina Gobbi. Buscamos neste trabalho traçar o perfil digital dos jovens universitários, da Universidade Federal do Acre. Foram entrevistados 475 alunos de graduação, perfazendo um total de 10% dos alunos. Como metodologia além do levantamento bibliográfico foram utilizadas as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, com aplicação de questionários. Concluímos com este trabalho que os jovens universitários estão vivenciando a juventude digital, onde os aparatos tecnológicos fazem parte do cotidiano e do modo de vida.

PALAVRAS-CHAVE: juventude; tecnologias digitais; Amazônia; Rio Branco; Acre.

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais estão imersas no mundo globalizado. A nova sociedade denominada de Sociedade da Informação tem como câmbio a posse da informação e do conhecimento, aliados aos recursos tecnológicos. A preocupação em analisar se os jovens estão inseridos nesta sociedade e como estão atuando perante ela, dentro do espaço da Universidade, é uma inquietação que nasce em sala de aula. Estar conectado em rede, nem sempre é estar utilizando a rede para consumo de informações relacionadas ao estudo. Cada geração juvenil tem sua característica perante as tecnologias.

Nosso país é marcado por disparidades econômicas e sociais constantes em suas cinco grandes regiões. A oportunidade de acesso ao ensino é aliada ao tamanho da população, a infraestrutura básica e a qualidade de vida, que são diretamente relacionados com o tempo de colonização e com o desenvolvimento das metrópoles. A região norte é a maior em extensão territorial do nosso país. Porém, traz em seu seio a floresta amazônica. Uma riqueza imaterial de valor inestimável, mas que de alguma maneira pode dificultar o crescimento em desenvolvimento urbano dos estados.

Visando compreender parte do universo digital, este trabalho pretende analisar se o jovem universitário, da Universidade Federal do Acre – UFAC, está inserido nesse contexto tecnológico. Se ele utiliza das tecnologias e convergência digital. Para essa verificação, objetivamos aqui traçar o perfil digital desse jovem.

2. A JUVENTUDE DIGITAL

Entender o pensamento dos jovens e analisar as culturas juvenis existentes é a inquietação natural da maioria dos pesquisadores. As projeções de futuro, desenvolvimento, consumo, que surgem como perspectiva de um lugar melhor para se viver, giram em torno desta classe social denominada “juventude”.

A juventude pode ser considerada uma etapa de construção imaginária, que varia em cada sociedade. [...] Comparada com a fase adulta, a juventude tem em seu bojo um sujeito incompleto e em constante mudança, vivendo um período intercalado entre a maturidade biológica e a maturidade social. (GOBBI, 2012, p. 13)

Como os jovens vivem suas vidas? Como compreendem o passado? Como projetam o futuro? São inquietações que passam de gerações em gerações de jovens e que sociólogos, antropólogos e outros pesquisadores tentam esclarecer.

Os jovens formam um grupo especialmente afetado pelas rapidíssimas transformações no panorama de nossa sociedade e torna-se necessário

compreender, ainda mais, seus códigos e modos de ser e de viver. (BORELLI, ROCHA e OLIVEIRA, 2009, p. 25)

Para compreendermos os jovens, devemos vivenciar, participar, conversar, conhecer as suas possibilidades e expectativas. Compreender o seu universo, as construções históricas e sociais relacionadas ao seu ciclo de vida.

É fundamental que o entendimento sobre a juventude, seus valores e necessidades possa ser compatível com o momento vivido, porém esse deve ser mais amplo do que a padronização e/ou a individualização dos sujeitos, não se reduzindo a meramente um rito de passagem. (GOBBI, 2012, p. 17)

Para delimitarmos melhor e compreendermos de fato parte do nosso objeto “A Juventude”, escolhemos seguir a Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que em seu primeiro artigo “institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens” e define: “§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (LEI Nº 12.852 - BRASIL, 2013, p. [online]).

Para o presente trabalho, pretendemos trabalhar com a juventude entre 17 a 29 anos. Essa assertiva igualmente justifica a escolha por buscar na UFAC aqueles jovens que participaram da pesquisa, uma vez que ela acolhe parte representativa dessa faixa etária.

Quando relacionamos jovens com tecnologia ou com o acesso e conhecimento das tecnologias, geralmente associamos a gerações. Algumas gerações apenas ouviram falar sobre a implantação das tecnologias digitais, outras vivenciaram o seu nascimento e aprenderam a utilizá-las. Na atualidade, há uma grande parte da juventude que já nasceu no meio tecnológico.

Os comportamentos gerados a partir da disponibilização em larga escala das tecnologias são formas de como (sobre)viver num novo mundo. [...] Ações como ir ao banco, utilizar a lista telefônica ou telefone fixo em casa já não integram o rol de ações cotidianas dessa geração (GOBBI, 2012, p. 48)

A definição de gerações principalmente em se tratando de conhecimento tecnológico é muito diferente das definições sociológicas de gerações que viveram ou participaram de movimentos sociais. Em cada país se tem uma vivência diferenciada, por motivos como cultura, capital econômico, acesso etc. Com as gerações tecnológicas não é diferente.

Nesta pesquisa, utilizaremos alguns conceitos geracionais tecnológicos de origem americana, categorizados por Don Tapscott (2010). Não podemos afirmar que os mesmos são integralmente válidos para o nosso país, mas eles nos possibilitam

estabelecer algumas diretrizes. Evidentemente, a questão geracional tem forte ligação com as mídias e com as características de seu uso. Em sua definição Tapscott (2010), caracteriza as gerações em 4 grupos, até o presente momento.

Geração Baby Boom ou Geração Pós-Guerra, os nascidos entre 1946-1964, onde o maior impacto foi da revolução das comunicações em que a televisão começa a exercer domínio e fixação, revolucionando as práticas comunicacionais e de consumo, mudando as relações com os meios e criando novos hábitos comportamentais. (TAPSCOTT, 2010)

Geração X ou Geração Baby Bust, aqueles que nasceram entre os anos de 1965-1976, comunicadores agressivos e extremamente centrados na mídia. Consumidores dos meios analógicos, ou das tecnologias da informação e comunicação que se fixavam naquele período. Podem ser chamados de migrantes digitais nos hábitos de consumo de computadores e Internet (TAPSCOTT, 2010).

Geração Y, Geração Internet ou Geração Milênio, nascidos entre 1977-1997, tem maior facilidade para assimilar a tecnologia, pois cresceram com a infusão das tecnologias digitais, as consumindo e criando culturas digitais (TAPSCOTT, 2010).

Geração Z ou Geração Next, aqueles que nasceram a partir de 1998 até a presente data. Essa geração tem um vasto domínio dos meios digitais, pois nasceram com as tecnologias sendo uma realidade (TAPSCOTT, 2010).

Para as gerações Y e Z, as tecnologias digitais são algo amplamente natural e a vida virtual é extensão da vida real. “Há, portanto, para esta geração mais jovem uma dependência expressiva desses aparatos tecnológicos” (GOBBI, 2012, p. 49). Tem elevada capacidade de assimilação, interação e convivência digital, quebrando paradigmas nas relações midiáticas contemporâneas.

As categorizações de Tapscott (2010), referente ao consumo das tecnologias, assemelham-se com a realidade brasileira. Percebemos que as gerações *Baby Boom* e *Baby Bust*, classificadas como idosos e adultos, ainda tem grande dependência das mídias analógicas, como televisão aberta e rádios. “E os imigrantes digitais, representantes das gerações anteriores, buscam formas de se adaptar a isso” (GOBBI, 2012, p. 49). Mesmo possuindo maior dificuldade de assimilação sobre o funcionamento destas tecnologias digitais.

Já a geração Y, ainda sofre uma influência com a televisão, mas se adapta totalmente as tecnologias digitais. A juventude, nascida a partir de meados dos anos 1980, de classe média ou das camadas mais ricas, que formam a Geração Digital Brasileira ou Nativos Digitais vêm construindo comportamentos digitais, extremamente vinculados a práticas online.

A juventude da geração Z cresceu com a Internet e vivencia a evolução de dispositivos móveis e computadores, em larga escala e baixo custo. Mesmo os que passam a participar mais recentemente desse processo, estão diariamente dentro dessa nova lógica tecnológica e midiática, conseguindo uma adaptação mais rápida

aos novos meios digitais que as gerações anteriores (TAPSCOTT, 2010).

Todo Nativo Digital constrói uma identidade online, que é construída por todas as relações estabelecidas na rede, por meio de seus computadores ou dispositivos móveis (PALFREY e GASSER, 2011). Dificilmente você verá os participantes dessa geração sentados em uma sorveteria apenas degustando um sorvete e conversando com colegas, todos estarão sentados fazendo a sua degustação com uma mão e olhando o celular com outra e talvez conversando via mensagem de texto ou aplicativos de conversação.

As interações realizadas nos meios digitais, através de jogos, redes sociais, blogs, comunidades virtuais, fazem parte do “eu digital”, muitas vezes indissociável do “eu humano”. O consumo de informações, a realização de compras via Internet e a própria participação política tem ganhado espaço nas mãos desses novos agentes midiáticos, que ampliam sua força em nosso país.

3. JUVENTUDE ACRIANA

A juventude acriana segundo o Censo de 2010 é mais do que um quarto da população equivalendo a 29,27% (214.739 hab.), (IBGE, 2010). Sendo 50,18% do sexo feminino e 49,82% do sexo masculino. Ainda em conformidade com os dados do Censo de 2010, a maioria da população de jovens (75,42%) reside em área urbana. É interessante notar que na população urbana as mulheres também se mantem em maior número, tendo 3,36% a mais do que os homens, porém, na população rural elas ficam em menor número, com uma diferença de 8,86% a menos que os homens conforme dados da tabela 1.

Tabela 1 - Amostra de residência da população de jovens dividida por sexo

População Rural		População Urbana	
24,57% = 52.768 hab.		75,43% = 161.968 hab.	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
54,43% = 28.723 hab.	45,57% = 24.045 hab.	48,32% = 78.274 hab.	51,68% = 83.694

Fonte: IBGE/Censo 2010 - Elaborado pela autora, 2014.

De acordo com o Censo 2010 do IBGE, da população total dos jovens acrianos cerca de 37,13% (79.732 hab.), estavam frequentando ou frequentam algum tipo de estudo. Destes que frequentam algum tipo de escolaridade, a faixa etária de 15 a 19 anos, obtém 63,14% (50.343 hab.) do total de jovens que estão estudando. Sequencialmente a faixa etária entre 20 a 24 anos obtém 22,57% (17.993 hab.) e por último acima de 25 anos que representa apenas 14,29% (11.396 hab.).

Do universo de jovens entre 15 a 19 anos que frequentavam ou frequentam

escola, dividimos em: 32,08% (25.572 hab.) de homens e 31,07% (24.771 hab.) de mulheres. Já os jovens de 20 a 24 anos se dividem em: 10,14% (8.081 hab.) de homens e 12,44% (9.912 hab.) de mulheres. Por fim o grupo de jovens de 25 a 29 anos é composto por: 5,88% (4.691 hab.) de homens e 8,40% (6705 hab.) de mulheres (IBGE, 2010). Outro quadro interessante é a distribuição da juventude em relação ao grau de escolaridade conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 - Amostra da juventude acriana em relação ao grau de escolaridade

Grau de Estudo	Total % (N° hab.)	Homens % (N° hab.)	Mulheres % (N° hab.)
Alfabetização de jovens e adultos	2,29% (1.832 hab.)	1,26% (1.006 hab.)	1,03% (826 hab.)
Regular de ensino fundamental	21,69% (17.294 hab.)	12,81% (10.214 hab.)	8,88% (7.080 hab.)
Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	7,86% (6.268 hab.)	3,86% (3.083 hab.)	4,00% (3.185 hab.)
Regular do ensino médio	39,03% (31.123 hab.)	18,38% (14.653 hab.)	20,65% (16.470 hab.)
Educação de jovens e adultos do ensino médio	8,16% (6.511 hab.)	3,51% (2.803 hab.)	4,65% (3.708 hab.)
Superior de graduação	19,61% (15.637 hab.)	7,77% (6.192 hab.)	11,84% (9.445 hab.)
Especialização de nível superior	1,00% (804 hab.)	0,37% (298 hab.)	0,63% (506 hab.)
Mestrado	0,23% (185 hab.)	0,10% (81 hab.)	0,13% (104 hab.)
Doutorado	0,09% (78 hab.)	0,01% (14 hab.)	0,08% (64 hab.)

Fonte: IBGE/Censo 2010 - Elaborado pela autora, 2014.

Nota-se que 39,03% da população de jovens estão frequentando ou frequentavam o ensino “regular do ensino médio” o que é natural, tendo em vista que a população maior residente está na classe de 15 a 19 anos. Percebemos que 21,69% da população de jovens estão atrasados em relação aos estudos, sendo que ainda frequentam o “regular de ensino fundamental”. O público-alvo desta pesquisa está na modalidade de ensino “superior de graduação”, que ocupa o terceiro lugar na tabela 2 com 19,61% (15.637 hab.).

Além dos dados da juventude acriana como um todo é importante para esta pesquisa, já que a mesma destina exclusivamente a capital acriana, ressaltarmos alguns dados dos jovens de Rio Branco - AC. A população total da capital acriana (IBGE, 2010) é de 336.038 habitantes, sendo que 30,24% (101.646 hab.) é composta por jovens de 15 a 29 anos, que ficam divididos em: 33,33% (33.876 hab.) de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos; 33,50% (34.050 hab.) na faixa etária de 20 a 24 anos; 33,17% (33.720 hab.) de 25 a 29 anos.

Desse universo de jovens residentes na capital acriana, 92,04% (93.555 hab.) residem em zona urbana e 7,95% (8.091 hab.) na zona rural. A proporção entre homens e mulheres é de 48,40% (49.198 hab.) jovens do sexo masculino e 51,60% (52.448 hab.) do sexo feminino (IBGE, 2010). Na capital, o número de jovens que frequentam ou frequentavam a escola é de 37,82% (38.448 hab.) em relação à população total de jovens do estado.

Referente a escolaridade destacamos que o maior número de jovens encontram-se no “regular do ensino médio” que é 38,69% da população de jovens com a faixa etária de 15 a 19 anos e apenas 12,89% da população total de jovens residentes na capital. A segunda maior concentração de jovens está no ensino “superior de graduação”, sendo 15,04% dos jovens na faixa etária de 20 a 24 anos e 5,03% da população total de jovens residentes em Rio Branco – AC. (IBGE, 2010)

4. A PESQUISA

A proposta de realização de uma pesquisa sobre a utilização das tecnologias digitais pelos jovens nasceu da vivência em sala de aula na utilização de recursos tecnológicos ofertados pela própria Instituição. Percebe-se por experiência em sala de aula especificamente no Curso de Jornalismo, uma mudança de comportamento dos discentes nos últimos cinco anos. Existe uma (des)atenção maior dos jovens em relação às aulas que não utilizam aparatos da tecnologia. Aulas “tradicionais” que utilizavam apenas o quadro de giz eram cercadas de ouvintes conectados aos olhares nos dispositivos tecnológicos. Questionamos se a (des)atenção nas aulas era ocasionada pela metodologia pedagógica ou era pela interferência das tecnologias digitais. Para realizar uma verificação, no semestre seguinte propusemos a mesma aula, inserindo a juventude nas tecnologias e fazendo com que os universitários fizessem parte da aula tecnologicamente, o resultado foi completamente diferenciado.

Mas, mesmo assim, de fato, cientificamente e metodologicamente não poderíamos responder essa questão com uma simples avaliação de um caso isolado em um curso específico. As dificuldades iniciais proporcionaram uma reflexão sobre como essa cena poderia acontecer em outros cursos. Qual era o perfil tecnológico digital dos jovens universitários da Instituição em que trabalhávamos nas diversas áreas do conhecimento? Buscando compreender esse universo, a presente pesquisa pretende traçar o perfil digital dos jovens universitários da Universidade Federal do Acre – UFAC, campus Rio Branco – AC. Visando compreender que tipo de tecnologias são utilizadas por eles e justificar qual o perfil dos jovens que nós professores universitários estamos lidando na nova fase da sociedade da informação.

A escolha em estudar os jovens universitários da UFAC se deu pelo fato da Instituição ser a primeira de ensino superior implantada no estado do Acre e a maioria

dos estudantes estar frequentando a universidade na capital. Atualmente, o estado conta com nove instituições de ensino superior privadas e duas públicas, sendo que a UFAC, oferece mais cursos e tem mais alunos do que as demais instituições.

5. METODOLOGIA

Utilizamos uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, objetivando traçar o perfil digital do jovem universitário da UFAC, além da pesquisa bibliográfica. Partimos da problemática se “os jovens acrianos da UFAC agregam ao seu cotidiano novas formas de consumo das tecnologias digitais utilizando a convergência digital?”. Tendo como objetivo analisar o perfil de acesso e uso das tecnologias digitais pelos jovens universitários da Universidade Federal do Acre – UFAC, capital Rio Branco, na faixa etária de 17 a 29 anos. A proposta é identificar quais as mídias digitais mais utilizadas e traçar o perfil desses jovens.

A UFAC com sede Rio Branco tem um total de 6.007 alunos de graduação, divididos em 6 grandes Centros, nas grandes áreas de: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Outros. No ano de 2013, a instituição ofereceu 37 cursos de graduação. Desta forma, um dos desafios dessa pesquisa foi a de contemplar os 6 Centros de Ensino, atendendo ao objetivo central da investigação de traçar o panorama do consumo das mídias digitais dos jovens universitários da UFAC. Igualmente, com referência ao número de alunos, buscou-se atender a representatividade desses nos Centros de Ensino onde estão matriculados, obedecendo as características da faixa etária de 17 a 29 anos. Destarte, do total de 6.007 alunos da UFAC, 4.675 (77,83%) alunos atendem a especificidade da faixa etária.

Dessa forma, do total de 4.675 alunos, dos 6 Centros de Ensino e dos 19 cursos que autorizaram a aplicação do material tivemos 2.863 alunos, nas várias faixas etárias, representando 61% total. Desses foram entrevistados 475 alunos, representando 17% do total dos possíveis entrevistados e 10% do total dos alunos na faixa etária abarcada na pesquisa. A aplicação dos questionários na Universidade Federal do Acre – UFAC, no campus sede da Capital, aconteceu em duas etapas distintas; a primeira no período de 17 a 28 de fevereiro 2014 e a segunda no período de 27 de outubro a 07 de novembro de 2014. O questionário composto de 52 questões entre múltiplas escolhas e preenchimento aberto, foi dividido em 3 grandes categorias: Dados Pessoais; Dados Gerais; Dados Específicos e 8 subcategorias: Mídias, Tecnologias, Veículos de Comunicação; Internet; Celular; Tablet; Computador; Televisão; Redes Sociais.

Para análise das 52 questões contidas no questionário aplicado selecionamos 25, dividindo em 3 categorias, que nos permitiram cumprir com o proposto na

problemática e nos objetivos da pesquisa. Desmembramos os resultados em: *A. Características Pessoais*: Onde analisamos o perfil dos entrevistados por faixa etária, sexo e curso de graduação. *B. Mídias Digitais*: Onde vai foi possível a identificação do consumo das mídias digitais pelos jovens universitários. Analisamos a posse de aparelhos tecnológicos, as perguntas sobre tempo e uso dos celulares, tablets, computadores e televisão digital. *C. Convergência Digital e Interatividade*: Visou identificar as possíveis utilizações da convergência digital e da interatividade pelos jovens universitários.

Os dados da pesquisa foram tabulados em planilhas de texto no software Excel. Para facilitar a tabulação e o entendimento das respostas, utilizamos a ferramenta de questionários disponibilizada no Google Drive. A mesma permite que você preencha um questionário online e ela te retorna com dois tipos de respostas. A primeira resposta vem em planilha de dados e a segunda em um relatório resumido das respostas.

6. ANÁLISE E RESULTADOS

O jovem universitário da UFAC, delimitado nessa pesquisa, é predominantemente da faixa etária de 20 a 24 anos e do sexo feminino, igualmente a predominância encontrada no número total de jovens residentes na Capital, conforme os dados levantados no Censo de 2010, pelo IBGE. Referente ao gênero, o percentual maior é de mulheres (57,05%), também de acordo com os dados apresentados pelo IBGE, referentes à população de jovens do sexo feminino na capital que é de 51,60%.

Em se tratando dos resultados apresentados sobre Internet (consumo, frequência de acesso, tipo de conexão utilizada), destacamos que 98,74% dos entrevistados tem acesso à rede de alguma maneira. Os resultados apresentados com relação à frequência de uso (tempo) da Internet demonstram que 50,11% dos entrevistados ficam conectados várias vezes ao dia e 29,89% dos entrevistados várias vezes por hora, perfazendo um total de 91,58% que se conectam diariamente. Todos os jovens analisados estão dentro da classificação sugerida por Tapscott (2010), de Geração Y, marcados pelo consumo digital. Assim, temos, aproximadamente, 80% do universo total de entrevistados que destina grande parte do dia para navegar na Internet.

Sobre o principal tipo de conexão utilizada pelos jovens para o acesso da Internet, os resultados reforçam a questão do resultado obtido em 98,74% dos entrevistados terem acesso à rede mundial de computadores. A Internet via WiFi/Gratuita é utilizada por 54,53% dos entrevistados. A segunda maior opção de acesso vem da comunicação móvel 3G/4G com 48,21% e só 38,32% utilizam banda larga. Isso comprova que opção principal dos jovens é por algo que tenha baixo ônus financeiro, nessa impossibilidade, a conexão é feita pelo celular. Sobre a finalidade de uso na Internet, 98,11% dos entrevistados utilizam para estudar, seguindo das opções: redes

sociais (84,84%), diversão (82,11%) e pesquisar (80,42%). Em se tratando de jovens universitários, naturalmente, as maiores indicativas relacionadas ao uso para estudo e pesquisa estão corretas.

Os resultados apontaram que o jovem da UFAC prefere utilizar o computador como fonte principal do acesso à Internet (90,11%), seguido do celular 85,68%. A preferência pelo computador pode ser justificada pelas alternativas de consumo da internet que foram apresentadas anteriormente como estudar e pesquisar. É de maior comodidade redigir, fazer pesquisa, escrever e ler textos no computador. Nesse aspecto, o celular pode ser um elemento limitado devido ao tamanho da tela.

Percebemos que 49,68% dos entrevistados possuem celular comum e 72,21% celular smartphone, o que nos leva a entender que certamente mais de 72,21% dos entrevistados possuem telefone móvel celular. Os smartphones irão nos ajudar na compreensão maior do uso da Internet, mas não podemos descartar ou ignorar o celular comum, sua função digital pode ser limitada, mas limitada não significa excluído. Referente aos dados apresentados sobre os celulares e tablets, enfocaremos mais a análise nos celulares. Ainda é baixo o percentual de jovens com posse de tablets na comunidade acadêmica, apenas 23,58% possuem este tipo de equipamento.

Mais de 72,21% dos entrevistados possuem celular e o seu uso é destinado para “conversar por voz (ligação)” por 90,32%, seguido de “navegar na Internet” com 77,68%. Primordialmente, o jovem da UFAC utiliza o celular para falar e navegar na Internet. Em segundo lugar, fica dividido entre ouvir músicas, tirar fotos e mandar mensagens de texto (SMS).

Já relativo à frequência de uso de celular, mais de 90% dos jovens utilizam o celular diariamente. Sendo 54,11%, várias vezes por hora, e 41,26%, várias vezes por dia. O que vai de encontro aos dados levantados pela utilização da Internet e comprovados na finalidade de uso do celular que é ligação e acesso à Internet.

Seguramente, mais de 69,89% da comunidade de entrevistados possuem algum tipo de computador, os dados apresentados mostram que 43,16% possuem o computador de mesa, 69,89% possuem notebook e 19,37% possuem netbook. A diferença significativa nestes três aparelhos é a portabilidade. Netbooks e notebooks podem ser carregados para qualquer lugar. O computador de mesa em muitos casos pode ter um custo mais baixo em relação aos outros. O uso principal desse equipamento está relacionado com o estudo (96,84%), navegação na Internet (80,21%) e a pesquisa (76,84%). Poucos jovens consideram a opção de diversão com o uso do computador (15,79%). Essa característica pode estar fortemente relacionada pela convivência social no meio acadêmico.

A frequência com o uso do aparelho não é tão alta como a dos celulares e da Internet, 38,74% dos entrevistados utilizam o computador várias vezes por dia, 9,89% utilizam várias vezes por horas. Então, aproximadamente 50% dos

jovens universitários têm utilização diária do computador, reforçando os dados apresentados anteriormente, sobre as preferências de utilização da Internet no computador.

Quando se trata de mídias tradicionais como a televisão e o rádio, notamos que o consumo destacado foi o da televisão digital com 58,95%. A televisão analógica ainda aparece com uma porcentagem significativa de 43,16%. Entre os jovens universitários, seguramente mais de 58% têm algum tipo de aparelho de televisão em sua residência. Sobre o consumo dessa mídia 50,22% dos entrevistados responderam que assistem a TV apenas uma vez por dia, 20,42% afirmam assistir à televisão várias vezes por dia. Mais de 70% dos entrevistados assistem TV diariamente. Essa geração de jovens tem uma forte influência dos pais e avós no consumo televisivo. Mesmo com a explosão de migração para o celular/computador, eles mantêm o vínculo com a televisão. Não importando se o acesso é digital ou analógico. Sobre a Televisão Digital e conhecimento dessa tecnologia, 90,95% dos entrevistados afirmaram que sabem do que se trata.

A convergência digital pode ser efetuada de diversas maneiras. A mais comum é a convergência de meios digitais, que acontece quando você está acessando um tipo de aparelho tecnológico e utiliza outro aparelho ao mesmo tempo. Nesse tipo de convergência, 69,26% dos entrevistados fazem uso da utilização da Internet enquanto assistem televisão. Totalizando a sua utilização em mais de 90% dos entrevistados. Entretanto, 56% utilizam a Internet para acessar as redes sociais, nessa resposta não podemos afirmar que acontece convergência de conteúdo ou interatividade, pois não é declarado pelos entrevistados que tipo de conversa, acesso de conteúdo estavam fazendo naquele momento nas redes. Em contrapartida, aproximadamente, 28% dos entrevistados faz a convergência de conteúdo ou a interação com o conteúdo da televisão.

A mesma pergunta relacionada ao uso da internet com a televisão foi feita sobre o rádio, mas 65,69% dos entrevistados disseram que não acessam a internet enquanto estão ouvindo rádio. Percebemos que na questão que trata de posse dos veículos de comunicação apenas 32,42% possuíam o aparelho de rádio, e quando solicitado a finalidade do uso da internet, apenas 12,21% responderam que escutam rádio. O que podemos perceber que o veículo rádio tanto digital quanto analógico não exerce muita influência sobre os jovens universitários entrevistados. Dos 33,47% que responderam que utilizam a internet enquanto estão ouvindo rádio, o principal uso da web continua sendo as redes sociais com 29,26%. Uma média de 9% afirmou que conversa ou interage com o programa que está ouvindo no rádio através da internet.

Ao perguntarmos se os entrevistados tinham conhecimento do que era interatividade na Televisão Digital, 71,16% responderam que sim e apenas 26,53% responderam que não. O jovem universitário sabe o que é interatividade, porém

ficou evidenciado que no caso da televisão não a utiliza. Ao perguntarmos aos entrevistados se quando assiste televisão ele acessa outro dispositivo tecnológico, como celular, computador e tablet, 70,53% responderam que não e apenas 24% que sim.

Para encerrar a nossa análise, já que a grande maioria dos universitários utiliza muito a internet, perguntamos se eles acessavam a rede enquanto estavam dentro da sala de aula assistindo as aulas. Mais de 60% dos entrevistados respondeu que acessa a rede com a finalidade de navegar nas redes sociais e pesquisar sobre o assunto da aula. Sendo pouca diferença entre estas duas opções, comprovando que apesar de usar as tecnologias para estudar, a vida virtual deve estar sempre em dia. Nas redes sociais, toda possibilidade existe para estudo e diversão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver em uma imensidão verde no extremo norte do país, com dificuldades de infraestrutura por grande parte da população e cercados por árvores, rios, animais, não significa estar isolado do mundo. A juventude é marcada pela formação do indivíduo, onde suas escolhas terão resultados para o resto da vida. Estudar e definir a carreira que pretende seguir, entrar em uma universidade são escolhas de cada um, baseadas, nas oportunidades e condições de vida. Diante da realidade da globalização, do avanço tecnológico e do consumo da informação, para se ter oportunidades e ascensão no mercado profissional, devemos estar imersos em todas as transformações tecnológicas que a sociedade exige.

Constatamos que o perfil do jovem universitário é constituído pelo acesso massificado a internet, com várias horas do seu dia destinadas para navegarem na rede, seja para estudar, se divertir ou vivenciar a sua realidade virtual nas redes sociais. Mas o universitário é um jovem consciente do ônus que a internet pode proporcionar, por isso opta pela conexão gratuita. Conexão que é oferecida expansivamente na cidade de Rio Branco – AC, proporcionada pelo projeto da Floresta Digital do Governo do Estado e em grande escala dentro da UFAC, que melhorou a estrutura de rede sem fio, atendendo todo o campus com uma excelente velocidade de conexão. Mas o jovem não fica parado, se o gratuito não funciona, o jeito é apelar para as conexões sem fio via celular, dispositivo portátil que pode ser levado a qualquer lugar dentro do bolso ou da bolsa. Os jovens universitários estudam e pesquisam pela internet, mas não dispensam a diversão e as redes sociais. Afinal de contas, a característica dessa faixa etária de jovens, denominada Geração Y é serem imersos na tecnologia, onde o eu virtual é uma extensão do eu real. A sua preferência em usar a internet é pelo computador, mas na falta dele usa-se o tablet, celular e até a Televisão Digital.

Os celulares smartphones são unanimidades para estes jovens. Com a popularização deste tipo de equipamento, a baixo custo, pode-se obter um bom aparelho. Este tipo de celular permite fazer tudo o que eles precisam, conversar, navegar na internet, tirar fotos, ouvir música, fazer vídeos, calendário, agenda eletrônica, ver a previsão do tempo e principalmente interagir com outras pessoas. Eles utilizam os celulares principalmente para conversar (ligação por voz) e navegar na internet. Estão ligados no aparelho grande parte do tempo. Muitas vezes não desligam nem quando estão dormindo. Os tablets, não tem tanto sucesso com os jovens, dos poucos entrevistados que possuem e usam o equipamento, é unânime em dizer que utilizam para estudar, principalmente ler livros no formato de e-books. Talvez a não-popularização dos tablets seja devido ao seu custo ser parecido ou superior se comparado ao celular. A diferença entre os dois geralmente é o tamanho da tela e os tablets nem sempre fazem ligações. Como a maioria do público entrevistado usa os aparelhos móveis para ligar, pode ser uma hipótese para o desinteresse referente ao equipamento.

O computador também é uma tecnologia bastante disputada pelos entrevistados, aproximadamente, 70% da comunidade acadêmica pesquisada possui algum tipo de computador. Equipamento preferido para navegar na internet e estudar, mas quando se trata de diversão, eles preferem usar os celulares. Não ficam conectados muito tempo aos computadores, porém, sabem a importância do que fazer ou não com o equipamento.

O rádio e a televisão ainda estão presentes na vida dos jovens da UFAC. Não mais com a mesma frequência que tiveram na vida dos pais e avós. Para eles, o rádio está mais esquecido do que a televisão. Nem os rádios na internet despertam a sua atenção. Eles procuram pelas músicas, mas o acesso é mais diversificado em mp3 e sites que ofereçam o serviço só de tocar músicas, sem programações comerciais. Já a televisão é vista, pelo menos, uma vez por dia tanto no formato digital quanto analógico. Eles prezam pela qualidade de imagem e som, isso foi refletido, pois o número de possuidores de televisões digitais é maior do que os que possuem analógicas.

O que ficou bem definido é que eles utilizam a internet para tudo: quando assistem televisão, quando estão em sala de aula estudando, ouvindo rádio e em horas de lazer. Redes sociais e estudos pelas tecnologias digitais são o seu cotidiano. Sabem o que é interatividade e convergência, mas nem sempre estão dispostos a interagir e receber interação, sobre um assunto e/ou programa específico. Gostam de interagir uns com os outros. Nessa pesquisa, o perfil detectado dos jovens universitários entrevistados é um perfil digital, condizente com a Geração Y, descrito nessas considerações. Como apontado na problemática, verificamos que os jovens universitários entrevistados agregam novas formas de uso das tecnologias digitais e da convergência digital de meios. As mídias digitais mais utilizadas por eles são o computador, celular e internet.

Esse foi o princípio de uma jornada, é preciso explorar e aprofundar mais esse universo. Seja com questões relacionadas ao consumo midiático, uso específico de cada tecnologia, tempo de uso específico e recepção.

8. REFERÊNCIAS

BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. D. M.; OLIVEIRA, R. D. C. A. **Jovens na cena metropolitana: percepções, narrativas e modelos de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2009.

GOBBI, M. C. **Na trilha juvenil da mídia: dos suplementos teen para as tecnologias digitais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 145 p.

GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M. **TV Digital: informação e conhecimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Cap. Parte I - Cultura, Diversidade, Tecnologias.

IBGE, I. B. G. E.-. **Censo demográfico 2010. IBGE - Censo 2010 - Resultados, 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: Dezembro 2012.

LEI Nº 12.852 - BRASIL. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013**. Brasília: [s.n.], 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: Fevereiro 2014.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet está mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

NATUREZA SELVAGEM E O EXISTENCIALISMO NO AUDIOVISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DE ALBERT CAMUS E VILÉM FLUSSER

Marina Pires Savioli

*Universidade Anhembi Morumbi
São Paulo – SP*

**Nádia Maria Lebedev
Martinez Moreira**

*Universidade Anhembi Morumbi
São Paulo – SP*

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar a retratação do existencialismo no audiovisual a partir dos conceitos de absurdo de Albert Camus e tédio e espanto de Flusser. Trata-se de um estudo comparativo que irá utilizar as formas de representação de uma história real que teve sua versão contada em um livro, um filme e um documentário. Para entender como o absurdo do real é retratado pela mídia, esse estudo utilizará a história do jovem Chris McCandless.

PALAVRAS-CHAVE: Chris McCandless; Absurdo; Tédio; Espanto.

1. INTRODUÇÃO

Em abril de 1992, um homem de uma família abastada da costa leste dos Estados Unidos foi de carona até o Alasca e adentrou sozinho à região selvagem e desabitada ao norte do monte McKinley. Quatro meses depois, seu corpo decomposto foi encontrado por um grupo de caçadores de alce. (KRAKAUER, John, p. 9, 2014).

A história desse homem, Christopher Johnson McCandless, um jovem de 24 anos, ganhou grande repercussão, logo após a descoberta de seu cadáver. O autor, Jon Krakauer, recebeu uma tarefa do editor da revista *Outside* de escrever uma reportagem sobre as causas enigmáticas da morte do jovem. Krakauer publicou um artigo de 9 mil palavras o que o fez criar um fascínio por sua história e acabou levando a uma viagem de mais de um ano, refazendo os passos de McCandless, jornada a qual resultou no livro “Na natureza Selvagem” que deu origem ao filme de mesmo título, dirigido por Sean Penn e ao documentário “Return to the Wild”, dirigido por Andrew Wegst.

Todas as obras possuem em comum os mesmos objetivos: contar e tentar explicar os passos e razões que levaram ao fim da vida de McCandless. A partir dessas obras, utilizaremos alguns conceitos que ajudarão a entender o desfecho dessa história, ou pelo menos, de suas representações.

Com base no conceito de “absurdo” de Albert Camus (1913-1960), importante representante do existencialismo francês ao lado de Jean-Paul Sartre, filósofo ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, e do também filósofo existencialista tcheco, Vilém Flusser (1920-1991), iremos estudar os conceitos de absurdo, tédio e espanto.

O subtítulo *Ensaio sobre o absurdo* talvez seja uma cifra para compreender melhor o sentido de *O Mito de Sísifo*, pois o termo “ensaio” define uma forma de apreensão da realidade – ou melhor, de sentimento da realidade – que é indissociável de suas formulações. Na tradução do ceticismo de Montaigne (o criador do gênero ensaio) e dos moralistas franceses (sobretudo do Pascal e Chamfort), Camus inocula sua percepção do desarrazoado do mundo no próprio pensamento: “O método aqui definido confessa a sensação de que todo conhecimento verdadeiro é impossível. (PINTO, Manuel p. 6, 2016)

Segundo Camus, ao entender o Absurdo, o indivíduo percebe a inevitabilidade da morte e a falta de sentido da vida: “paradoxalmente, deixam-se matar pelas ideias ou ilusões que lhes dão uma razão de viver (o que se denomina razão de viver é ao mesmo tempo uma excelente razão de morrer)” (CAMUS, Albert, p.19, 2016).

Para Flusser, o questionamento de “Por que não me mato?”, de *O mito de Sísifo*, caracteriza uma situação existencial e atual. É como se o indivíduo se encontrasse

em uma total desilusão, em que nada mais houvesse sentido e só a morte valesse a pena, ou seja o tédio absoluto. A intenção de Flusser é superar o tédio, como o próprio pontua no início de seu texto:

Este me parece ser o clima da pergunta: nada vale a pena, salvo, talvez, suicidar-se. É o clima do tédio absoluto, e o hálito que o inspira é o bocejo. Com efeito, a própria pergunta “por que não me mato?” é pronunciada com um bocejo. O propósito do presente artigo é articular esse clima, com a esperança de destruí-lo, não negando-o, mas tentando superá-lo. (FLUSSER, 2002, p.91)

A partir dessas referências, o trabalho estudará as representações da vida de Chris McCandless, com base no livro “Na Natureza Selvagem”, de Jon Krakauer, no filme “Na Natureza Selvagem”, de Sean Penn e no Documentário “Return to the Wild”, de Andrew Wegst, afim de criar uma relação com o tema “absurdo” de Albert Camus e os conceitos de tédio e espanto de Vilém Flusser, e assim justificar a jornada de McCandless e sua representação no audiovisual.

2.1 CHRISTOPHER JOHNSON MCCANDLESS

Christopher Johnson McCandless nasceu em 12 de Fevereiro de 1968, em El Segundo, Califórnia, EUA. Faleceu em Agosto de 1992, em Stampede Trail, Alasca, EUA.

Chris McCandless cresceu em uma família abastada, com uma irmã caçula, Carine. Seu pai, Walt McCandless, era um especialista de antenas da Nasa, um homem inteligente, porém, causador de grande dor e revolta na vida de Chris, este que descobriu que Walt tinha outra família antes de começar a se relacionar com a sua mãe, Billie McCandless. Além de Chris e Carine, Walt tinha mais seis filhos, com os quais ele dividia seu tempo entre as duas famílias. Além do adultério, Walt era um homem muito agressivo, difícil de lidar. Carine e Chris cresceram em um ambiente de muita tensão e brigas, o que talvez tenha fortalecido ainda mais a relação fraternal deles, nutrindo grande amizade.

Chris, tal como retratado, sempre foi um menino que gostava muito de aventuras. Para ele, uma aventura só era uma aventura se ele não soubesse como ela iria terminar. Depois de se formar no ensino médio, ele viajou o verão inteiro com seu velho Datsun amarelo, que ele mesmo havia comprado. Quando seus pais perguntaram para onde ele iria, ele disse que não ter um plano fazia parte do plano. Essa viagem talvez tenha sido o primeiro passo de Chris rumo a sua liberdade e longe de tudo aquilo que ele abominava em sua família.

Aos 22 anos, recém-formado com honras pela Universidade Emory, com notas suficientes para cursar direito em Harvard, seus pais, em um gesto de comemoração, lhe ofereceram um carro novo. Chris se sentiu ofendido e recusou, disse que seu

Datsun era ótimo e não havia necessidade de ter um carro novo. Para Chris, viver com simplicidade e só com aquilo que lhe era necessário já lhe bastava, então atitudes como essa de seus pais o irritavam, ainda mais pelo fato deles não compreenderem e respeitarem seu modo de enxergar a vida. Ele sempre foi uma pessoa cheia de princípios e opiniões próprias.

Algum tempo depois de se formar, depois de tentativas frustradas de sua família tentar se comunicar com ele, (Chris não tinha telefone, só se comunicava através de correspondências) eles viajaram de carro até o apartamento em que ele vivia e descobriram que já fazia algum tempo que ele havia se mudado. A partir daí que eles perceberam que ele havia sumido. Ele havia pagado para alguém no correio segurar suas correspondências por quatro semanas, dessa maneira ele iria ganhar algum tempo até que seus pais desconfiassem de algo. Antes de viajar, ele doou para uma instituição de caridade vinte e quatro mil dólares que tinha em sua conta para seus estudos.

À essa altura, Chris já havia começado a sua grande aventura que duraria dois anos, e já havia viajado mais de três mil quilômetros de Atlanta, para um lugar chamado Detrital Wash em Western Arizona. Até esse ponto ele viajou dirigindo seu Datsun, até que estacionou seu carro em um lugar que era sujeito a alagamento e seu carro foi inundado. Em uma sucessão de tentativas de dar a partida no carro, ele acabou descarregando a bateria. Resolveu então carregar em sua mochila tudo que lhe seria útil, enterrou tudo aquilo que talvez fosse precisar um dia ou quisesse se livrar, tirou as placas do carro e as escondeu em algum lugar na tentativa de quem encontrasse o carro não tivesse como ligar o veículo à ele, e assim partiu caminhando. Dois dias depois fotografou ele queimando o resto de dinheiro que tinha.

Sem carro, passou a pedir carona na estrada e foi assim que conheceu diferentes pessoas e fez grandes amizades. A partir do momento em que pegou sua primeira carona com Jan Burres, ele se apresentou como Alexander Supertramp, nome que adotou desde então. Jan conta que Alex tinha um grande entusiasmo por estar mundo a fora fazendo o que ele queria fazer, e que tinha o melhor sorriso do mundo. Os dois criaram uma linda amizade. Ele se abria e contava coisas íntimas para Jan como não costumava fazer com outras pessoas.

Em Montana, pegou carona com Wayne Westerberg e acabou conseguindo um emprego para ajudar na fazenda de Wayne, em Cartago. Durante o período que trabalhou por lá, Wayne conta que Alex era do tipo de pessoa que não queria ser melhor que ninguém, e que não contou nada sobre ser de uma família abastada, sobre ter doado seu dinheiro ou sobre qualquer coisa de sua família e seu passado. Ele era muito reservado e ficava nervoso quando alguém lhe fazia perguntas demais.

Alex enviou alguns postais para Wayne. Esse feito foi determinante para que John Krakauer, que escreveu o livro de sua história, pudesse encontrar algumas

pistas da história de Alex que não foram encontradas em seu diário e anotações.

Wayne chegou a oferecer uma carona de avião até o Alasca, mas Alex recusou, pois fazia questão de chegar lá por seus próprios méritos, pelo chão, pegando caronas, andando. Ele atravessou o Rio Colorado de canoa até o México, dormiu na rua, viajou escondido em trens de carga, acampou em diversos lugares, trabalhou no McDonald's. Desde que começou sua jornada ele fez questão de conseguir tudo através de seu próprio esforço: passou a ganhar dinheiro do zero, se virou da maneira que pôde, sem escolher caminhos mais cômodos ou atalhos que julgasse serem impróprios para sua maneira de viver.

Dentre as pessoas que Alex conheceu em sua jornada, está o velho Ron Franz. Alex passou um tempo com ele, tempo suficiente para Ron, que não tinha família alguma, se apegar a ele e lhe pedir para ser seu neto, seu herdeiro. Assim que ele partiu rumo ao Alasca, Franz rezou muito por ele, pediu que Deus cuidasse dele. Quando ficou sabendo de sua morte, virou ateu, porque para ele não fazia sentido Deus não ter cuidado de um menino tão bom quanto Alex.

Chegou ao início de Stampede Trail de carona, com Gillien, um moço não muito mais velho que ele. Finalmente ele estava perto de concluir seu maior propósito: finalmente entrar na natureza selvagem, longe de tudo e de todos, perto de seu deus e da natureza. Depois de alguns dias seguindo na trilha ele encontrou um ônibus abandonado, Fairbanks City 142, que chamou de "The Magic Bus". Lá ele se alojou por alguns dias, até seguir sua jornada rumo a mais aventuras. Porém, suas tentativas foram frustradas pelo mal tempo e a correnteza do rio que fez com que ele não conseguisse atravessar, fazendo com que ele regressasse ao velho ônibus onde viveu por 110 dias. Passados os dias, sua comida foi acabando e sua sorte com a caça de animais também se foi. Ele tinha um livro sobre plantas comestíveis que o ajudou a se alimentar por muito tempo. Por dias se alimentou de raízes de batatas silvestres, até que elas acabaram e passou a comer suas sementes, que acabaram o envenenando aos poucos, deixando-o mais fraco do que já estava, tendo assim uma morte lenta por inanição. Em seus últimos momentos de vida, ele deixou um bilhete na porta do ônibus pedindo socorro caso alguém aparecesse. Tirou uma foto sua com um bilhete em que escreveu a seguinte frase "Tive uma vida feliz e agradeço a Deus. Adeus e que Deus abençoe a todos!" (MCCANDLESS, Christopher, p.206, 2014), fig. 2.

Fig.1 Chris em frente do ônibus Fairbanks City 142.



MCCANDLESS, Christopher,1992, Disponível em:<<http://www.christophermccandless.info/>>. Acesso em 24 de Maio de 2017.

Fig. 2 Chris em sua última foto.



MCCANDLESS, Christopher, 1992, Disponível em:<<http://www.newyorker.com/books/page-turner/how-chris-mccandless-died>>. Acesso em 24 de Maio de 2017.

2. 2 CHRIS MCCANDLESS NA LITERATURA

No livro de John Krakauer é contada a última jornada de Chris McCandless, através de anotações em livros, fotos e um diário escrito por ele, que foram encontrados junto de seu corpo no ônibus abandonado Fairbanks City Bus 142.

Krakauer contou a história de Chris através de sua incessante pesquisa. Ele refez seus caminhos, foi atrás das pessoas que participaram de alguma maneira dessa viagem, e assim, conseguiu contar sua história através de textos escritos em seu diário, cartas e relatos.

No começo de seu livro, Krakauer deixa claro que a história de Chris comoveu muitas pessoas, virou uma das notícias mais comentadas, e como tudo que se é polêmico e diferente gera diferentes opiniões. Com Chris não foi diferente: muitos acharam sua atitude arrogante e estúpida e que sua morte e história não merecia tamanha comoção, opinião esta que John deixou claramente explícito não concordar. Ele até se compara a Chris em certas aventuras e ideais. A maneira com a qual ele contou essa jornada deixou claro que Chris teve suas razões para escolher esse caminho, que ele se preparou da melhor maneira que lhe foi possível para enfrentar o que estava por vir, e o fim trágico dessa história talvez não tenha sido por ignorância ou arrogância, mas por uma fatalidade e talvez excesso de coragem.

2.3 CHRIS MCCANDLESS NA OBRA CINEMATOGRÁFICA

A obra audiovisual dirigida por Sean Penn tem grande fidelidade ao livro de Jon Krakauer. O diretor aguardou 10 anos até que tivesse certeza da aprovação dos McCandless, e assim pudesse idealizá-lo. Sean Penn queria tratar de assuntos difíceis e pessoais ligados a família e por isso não podia correr o risco de iniciar sua obra sem o devido consentimento.

O filme dá espaço para apresentar o ideal de vida de McCandless e alguns de seus desentendimentos familiares. No início do filme é apresentado o que a vida lhe impôs: ter uma vida totalmente correta segundo o que a sociedade julga ser o caminho ideal, se formar na faculdade com honras, ter a chance de cursar direito em Harvard, ter um carro; ser privilegiado por ser filho de uma família abastada. O filme apresenta seus privilégios e suas oportunidades, juntamente com a indignação e condenação de Chris por tudo isso. Ele estava cansado de viver uma vida que era imposta a ele como a correta, uma vida regada a ganância, aprovações alheias, opressão, ordens e necessidade de bens materiais.

É possível se emocionar e se divertir com o longa, que conta uma história de final trágico de uma maneira leve e envolvente. As relações entre Chris e os amigos que fez, durante seus dois anos de peregrinação passam a imagem de um jovem adorável e que talvez gostasse mais de pessoas do que ele realmente imaginava.

2.4 CHRIS MCCANDLESS NA OBRA DOCUMENTAL

Esta obra, diferente do filme e do livro, foca mais na história de Chris antes de sua aventura, na história de sua família disfuncional. Ele conta abertamente sobre o adultério, assédio moral e violência de seu pai. O documentário conta com depoimentos de Carine, Walt, Billie, Wayne, Jan e as meia irmãs de Chris, Shelley e Shawna.

Através dos depoimentos de suas irmãs e seus amigos Jan e Wayne, é possível ter a imagem de um Chris revoltado com seu pai e que se preocupava em ser uma pessoa melhor. Além disso, eles acreditavam na aventura dele e entenderam suas escolhas. Era uma opção e um desejo de Chris viver na natureza, viver sem um plano, sem depender de ninguém, ir para longe de seu pai e de tudo aquilo em que ele não acreditava. Já seus pais insistem em negar que a história de sua família tenha influenciado Chris de alguma maneira. Eles acreditam que ele tinha esses desejos e optou por esse caminho somente por escolha e não por influência do que ele presenciou em casa.

3. O ABSURDO, TÉDIO E ESPANTO

O absurdo está diretamente ligado ao suicídio. Se enxerga como o absurdo a falta de sentido na vida. A única certeza que temos é a morte: nascemos, vivemos e morremos. Para que viver se irei morrer? Então me pergunto: por que não me mato? O homem entra em conflito com a vida, com o apetite de conhecimento e enxerga a morte como única maneira de encontrar a paz. “É preciso saber se pode viver nele ou se a lógica manda que se morra por ele.” (CAMUS, Albert, p.56,57, 2016).

Segundo Albert Camus, no momento em que o homem passa a compreender o absurdo, ele começa a enxergar a vida de outra maneira. Passa a questionar as oportunidades e a maneira de viver. É chegada a hora de escolher entre abreviar sua vivência e se poupar de uma vida da qual já se sabe o seu fim, ou, optar por uma vida de escolhas, aprendizado, experiências, relacionamentos e oportunidades.

O homem moderno vive com metas, preocupações cotidianas, se preocupa com rótulos e segue um modelo de vida imposto pela sociedade. É necessário estudar, se formar, aprender outra língua, ter um bom emprego, ter um carro, comprar uma casa, casar, ter filhos, se preocupar com a aposentadoria. Tudo isso, depois que o absurdo é instaurado na vida do homem, perde o sentido. O sentimento de liberdade cai por terra. É compreendido que o que se via como liberdade, na verdade, é algo imposto pela sociedade. “Anteriormente tratava-se de saber se a vida devia ter um sentido para ser vivida. Agora parece pelo contrário, que será tanto melhor vivida quanto menos sentido tiver.” (CAMUS, Albert, p.59, 2016). Segundo Camus, o absurdo

para aqueles que o abraçam e, o seguem como uma oportunidade de viver até que a morte chegue, enxergam a vida como uma chance de viver quantidades e não qualidade.

A crença no absurdo equivale a substituir a qualidade das experiências pela quantidade. Se eu me convencer de que esta vida tem com única face a do absurdo, se eu sentir que todo o seu equilíbrio resida na perpétua oposição entre minha revolta consciente e a obscuridade em que a vida se debate, se eu admitir que minha liberdade só tem sentido em relação ao seu destino limitado, devo então reconhecer que o que importa não é viver melhor, e sim viver mais. (CAMUS, Albert, p.65, 2016).

Para Flusser, o espanto e o tédio estão diretamente ligados ao absurdo. O espanto é tudo que é novo e nos surpreende, é a coisa (natureza), é o desconhecido. Do espanto surge o tédio, que é a instrumentalização da coisa, instrumento, é tudo aquilo já conhecido e explorado pelo homem, que não nos trazem mais estranhamento. “Esses instrumentos são, no fundo, prolongamentos e projeções do nosso próprio eu.” (FLUSSER, Vilém, p.92, 2007). Vivemos em um mundo de instrumentos, em que já vimos tudo. As coisas que um dia caracterizaram o espanto foram transformadas em instrumentos, que são ferramentas projetadas por nós e nos causam a “atitude do *déjà vu*, a atitude do ‘já vi tudo’” (FLUSSER, Vilém, p.92, 2007). O novo somos nós mesmos que criamos, ou seja, o homem, em um sentimento de desespero pelo espanto, acaba indo em busca da aventura, descaracterizando sua essência, “que é um “admir”, e não um ‘ser buscado’” (FLUSSER, Vilém, p.93, 2007).

O homem primordial teve um mundo inteiro a sua volta para ser explorado, e nessa situação encontrou o espanto, pois tudo era novo. “Nela a pergunta ‘por que não me mato?’ não pode surgir, não há clima para ela. A pergunta que impera nela é ‘como posso sobreviver’ e a resposta a essa pergunta é dedicado todo o esforço da existência humana primitiva.” (FLUSSER, Vilém, p.92, 2007). Hoje o homem continua tendo oportunidades e terras para serem exploradas, e nelas, a chance de encontrar o espanto. Mas esse caminho, para ele não lhe é mais atrativo, pois há milênios, o caminho já é conhecido, e para o homem não lhe convém seguir por um caminho longo, já conhecido, do qual ele já sabe o resultado final: transformação do maravilhoso em tedioso.

Em uma análise comparativa do homem primordial com o homem moderno, é possível concluir que vivemos em um outro estágio de espanto, um espanto em menor escala. Através de instrumentos tediosos, trabalhamos na criação de “situações espantosas”, numa tentativa absurda de seguir com nossas vidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a história de Chris em todas as mídias aqui estudadas, é possível aplicar facilmente os conceitos de absurdo, tédio e espanto aqui apresentados. Adotando o absurdo como algo já compreendido por Chris, é possível considerar que a vida que lhe foi imposta por seus pais é a vida da qual ele já podia saber seu fim. Uma vida previsível e sem grandes descobertas, uma vida da qual, essa sim, lhe valeria a pena o suicídio, ao contrário do que algumas pessoas possam ter compreendido em relação ao seu fim trágico.

Ao ir à busca de seus desejos, e se afastar de sua vida previamente imposta por seus pais e pela sociedade, pode parecer sem sentido para a grande maioria, mas não ter esse sentido é o que o movia, porque ele sempre esteve em busca de descobertas, de surpresas, do imprevisível, a busca pelo espanto sempre esteve em sua vida, desde sua infância. Ele enxergava a vida como uma oportunidade de viver, estava sempre em busca de diferentes experiências. Abriu mão da qualidade de vida que lhe era garantida por uma oportunidade de viver inúmeras quantidades e experiências que o dinheiro não pode pagar. Ele deixou uma vida tediosa e previsível, por uma vida espantosa, em que suas escolhas por um caminho incerto fizeram a aventura ser um advir.

A minha vida é determinada desde o seu início, pelas condições do meu nascimento. E ela é determinada, desde o seu fim, pela minha morte. Ela é portanto um processo perfeitamente delimitado. Há, nesse processo delimitado, fases imprevisíveis? Há nele lugar para surpresas? Este tipo de pergunta demanda se tenho alguma liberdade. (FLUSSER, Vilém)

Refletindo sobre a citação acima e os caminhos seguidos por Chris, é possível concluir que ao abdicar da vida que lhe foi condicionada por seu nascimento e, por consequência sua família e criação, ele seguiu um caminho imprevisível e cheio de surpresas que o desprende de um futuro “certo” pela oportunidade de viver uma vida de escolhas próprias, e assim, alcançou sua liberdade

Analisando seu modo de viver, é possível concluir que ele viveu a aventura em sua mais alta essência. Além de seus atos como prova, temos seu pensamento de que uma aventura só é uma aventura quando não se sabe como ela vai terminar. Na fase final de sua viagem, em Stampede Trail, quando passou seus últimos dias em um ônibus, considerando a vida de um homem moderno, ele se sujeitou a situações espantosas, longe da civilização e a mercê da natureza. Ele pôde presenciar situações que fugiam do seu controle, e em algumas até do seu conhecimento. Assim é possível concluir que os caminhos por ele escolhidos traziam aventuras que ele não poderia imaginar seu começo, nem seu fim.

Em um texto encontrado no ônibus em que ele esteve, é possível compreender o significado que a independência tinha para ele dentro do conceito de absurdo.

Dois anos ele caminha pela terra. Sem telefone, sem piscina, sem animal de estimação, sem cigarros. Liberdade definitiva. Um extremista. Um viajante estético cujo lar é a estrada. Fugido de Atlanta, não retornará, porque “o Oeste é o melhor”. E agora depois de dois anos errantes chega à última e maior aventura. A batalha final para matar o ser falso interior e concluir vitoriosamente a revolução espiritual. Dez dias e dez noites de trens de carga e pegando carona trazem-no ao grande e branco Norte. Para não mais ser envenenado pela civilização, ele foge e caminha sozinho e sobre a terra para perder-se na natureza. (MCCANDLESS, Christopher, p.172, 2014).

É possível analisar essa declaração de independência junto com o que foi estudado a respeito de sua história, como a definição perfeita do que era a liberdade do absurdo para ele. Ele conseguiu viver sua vida a partir de suas próprias regras, conseguiu quebrar a corrente da falsa ideia de liberdade com a qual vivemos. Podemos até interpretar a mudança de seu nome por Alexander Supertramp como uma passagem simbólica do seu eu interior, o Chris da sociedade falsamente civilizada, para o Alex da vida nova que abraça o absurdo com todas as suas forças e vive sua verdadeira e mais genuína liberdade. E assim, através de uma revolução interna, ele se desprende da chamada civilização que conhecemos e que o atormentava. Ele viveu seu absurdo e morreu por ele.

NOTAS

Artigo apresentado na Divisão Temática Comunicação Audiovisual, da Intercom Júnior – XIII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

REFERÊNCIAS

BAITELLO JUNIOR, Norval; LEBEDEV, Nádia. **O espanto e o tédio**. São Paulo: Líbero, 2014.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Best Edições, 2016.

FLUSSER, Vilém. **Da Liberdade**. [online] Disponível na internet via WWW.URL: <http://www.flusserbrasil.com/art337.pdf>. Arquivo capturado em 25 de Junho de 2017.

FLUSSER, Vilém. **O Mito de Sísifo de Camus**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2008.

FLUSSER, Vilém. **O Mundo Codificado**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Progredir na Vida**. São Paulo: Folha de São

Paulo, 1972.

KRAKAUER, Jon. **Death of an Innocent**. In Outside Magazine. Santa Fe: Outside Magazine January 1993.

KRAKAUER, John, Disponível em: <http://www.newyorker.com/books/page-turner/how-chris-mccandless-died>

KRAKAUER, Jon. **Na Natureza Selvagem**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2014.

NA NATUREZA selvagem. Direção: Sean Penn, Produção: Sean Penn, Art Linson, Bill Pohlad. Estados Unidos da América: Square One C.I.H., Linson Film, 2008.

READ, Adam, Disponível em: <http://www.christophermccandless.info/>. Acesso em 24 de Maio. 2017.

RETURN to the wild. Direção: Andrew Wegst, Estados Unidos da América: Conrado de Arlington, Virgínia, PBS, 2014.

CAPÍTULO 27

NETNOGRAFIA E SUAS CAPACIDADES METODOLÓGICAS

Carlos Henrique Vale de Paiva¹

Diogo Duarte Rodrigues²

*Universidade Estácio de
Sã, Rio de Janeiro, RJ*

RESUMO Este trabalho tem como intento rever a conceituação de netnografia como a mesma pode ser aplicada como ferramenta metodológica a fim de que sejam produzidos textos científicos, pesquisas etnográficas ou mesmo como uma fonte de informações de cunho investigativo cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Netnografia; Metodologia de Pesquisa; Internet; Cibercultura.

¹ Estudante do curso superior em Publicidade e Propaganda da UNESA, e-mai: carlospaiva.contato@gmail.com

² Orientador do trabalho. Professor do curso superior em Publicidade e Propaganda da UNESA, e-mail: diogodjr@gmail.com

Introdução

Com a globalização, surgiu a Era da Informação e a consequente inclusão da tecnologia como um adendo habitual do dia a dia das pessoas. Com isto, a concepção do conhecimento se tornou flexível e inconstante. As informações se tornaram provisórias e ágeis, aumentando o fluxo de transmissão de conteúdos (BELL, 1974).

A internet agora é o veículo das mais variadas informações, quebrando as barreiras da distância e do tempo, e sendo capaz de inserir junto das mesmas imagens e outras fontes cibernéticas de conteúdos relacionados. Isso, no entanto, não confere à pesquisa realizada pela internet a qualidade e a veracidade necessárias para embasamentos concretos (CASTELLS, 1999).

Isso quer dizer que a sociedade como um todo é afetada por essa velocidade de informação e pelos equívocos trazidos por ela. Aqueles que antes baseavam seus estudos em livros e em experiências reais tiveram suas pesquisas modificadas ou, ainda, deixadas de lado por essa mesma razão. Essa situação ocorre porque muitos dos pesquisadores e de seus leitores perderam a habilidade do senso crítico e/ou porque estão somente interessados na progressão sem evolução (CASTELLS, 1999).

Com o aumento do potencial da tecnologia, as informações fluem com mais facilidade e mais rapidez. Isto tem possibilitado que relações interpessoais se criem por diversos meios. No mundo virtual, existe a Comunicação Mediada por Computador (CMC) que permite a construção de conexões psicológicas, emocionais e culturais entre uma quantidade extensa de pessoas enquanto elas estão online (HERRING, 2001)..

Segundo Lévy (2000), ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” e apresenta um potencial positivo enorme, sem contar o impacto social e cultural. A este impacto, dá-se o nome de cibercultura, que, ainda de acordo com Lévy (2000), é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço”.

A realidade que se passa fora do mundo virtual e aquela que acontece na rede não são destacadas uma da outra. Isto porque elas formam o todo e o pesquisador deve analisar o todo de uma realidade, não uma parcela dela.

E é exatamente neste contexto que o trabalho irá se inserir ao estudar como a netnografia influencia a posição do pesquisador e a formação da pesquisa científica.

(...) para continuar a explorar efetivamente alguns dos principais e contínuos problemas da pesquisa etnográfica, (tais como a natureza de mundos sociais específicos e subculturas; a construção de identidade; as crenças; os valores; e as visões de mundo subjacentes à ação humana e à vida social; e a experiência da vida do dia a dia) os etnógrafos precisam incorporar a internet e a CMC nas suas pesquisas para entender adequadamente a vida social na sociedade contemporânea. (GARCIA et al, 2009)

Conceito de Netnografia

A netnografia, ou a etnografia virtual, é um meio de pesquisa no meio digital para definir certas percepções e dados sobre determinada comunidade que influenciem diretamente a construção do entendimento dos seus membros. São os dados coletados na internet, como fóruns, blogs e redes sociais, que irão determinar os fenômenos culturais envolvidas na pesquisa em questão.

Essa metodologia permite o estudo de diversas questões pelas mais variadas áreas, como a administração, o marketing, a antropologia e a comunicação.

(...) a imersão do pesquisador no grupo a ser estudado e a sua convivência com a cultura local para entender, ou melhor, mergulhar no modo de ver e pensar o mundo daquele grupo, a fim de poder falar sobre ele. (MARTINS, 2012)

O profissional que trabalha com a netnografia, denominado *netnógrafo*, precisa estruturar uma linha de raciocínio clara e objetiva, descrevendo o que gostaria de encontrar sobre determinada cultura, quais fontes dentro do meio cibernético utilizará para tal e qual será a comunidade na qual terá foco. Todo esse preparo, chamado de *entré* cultural, é determinante para se alcançar com sucesso informações seguras e bem embasadas.

Sua origem descende da etnografia, sendo assim impossível distanciar um termo do outro. (HINE, 2005)

Tendo em vista o pouco tempo de vida do espaço cibernético e o recente surgimento da netnografia, os primórdios dessa metodologia é amplamente discutido. Pieniz (2009) e Gutierrez (2010) apontam que o termo “netnografia” surgiu em 1995, cunhado por pesquisadores norte-americanos. Robert Kozinets (1997, 2002) começou a fazer adaptações da metodologia etnográfica em ambiente virtual em suas pesquisas sobre marketing em comunidades online. Logo em seguida, Christine Hine (2005) também começa a estudar o espaço virtual sob esta mesma ótica. (MARTINS, 2012)

Baseando-se no fato de que a globalização é uma das características mais presentes e dominantes do mundo moderno, entende-se que a netnografia é essencial para entender e compilar informações sobre determinada cultura.

O primeiro passo do processo é determinar o tema e a comunidade a serem pesquisados. A seguir, determina-se como o pesquisador irá buscar dados sobre o tema e sobre a comunidade em questão e como irá apresentar tais informações. Ao definir isso, é possível partir para a coleta de dados. Nesse momento, o pesquisador deverá dividir as informações extraídas em três módulos: dados arquivais, dados extraídos e dados de notas de campo.

Os dados arquivais são todos aqueles encontrados diretamente na fonte cibernética, ou seja, são postagens em blogs, dados específicos de um site ou de

uma página em uma rede social. São os dados mais superficiais e diretos.

Os dados extraídos são obtidos por meio da interação do pesquisador com a comunidade envolvida com aquela cultura. Isso quer dizer que existe sim a influência da percepção do pesquisador e seus próprios ideais enquanto imprime esses dados, mesmo que a base deles seja fornecida pelos membros da comunidade.

Por fim, os dados de notas de campo são essencialmente individuais do pesquisador, pois consideram apenas sua visão quanto àquela comunidade e quanto à cultura formada por ela. Não existe fornecimento de informações de terceiros, apenas a sua percepção quanto à vida ali expressada.

A netnografia conquistou cada vez mais espaço em pesquisas científicas devido às transformações que ocorreram na sociedade por causa da globalização. Afinal, na internet, as pessoas expressam muito do que acreditam, do que querem e do que fazem, delineando uma nova estrutura cultural. (KOZINETTS, 2014)

Distinções entre Etnografia e Netnografia

Antes de distinguir um conceito de outro, é preciso que se esclareça o que é etnografia, a qual:

(...) consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (frequentemente escolhidos, por razões técnicas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles. (LÉVI-STRAUSS, 1967 apud MARCONI; PRESOTTO, 1987)

A etnografia é a interpretação de um conjunto de “exemplos transitórios de comportamento modelado” que compreendem a cultura de determinada comunidade.(GEERTZ, 2001)

Hine (2000) complementa que isto se dá porque o observador deve mergulhar nas relações que estão presentes naquele contexto e dar sentido aos gestos, à fala e às tradições que as conectam.

Ou seja, a etnografia se baseia em uma pesquisa tendo em vista características específicas de um grupo de indivíduos. Essa metodologia está intimamente ligada à antropologia e teve início entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Seu caráter subjetivo tomou nova forma em 1922, quando Malinowski organizou perfis para cada grupo de características, criando assim um método sistemático de organizar e rotular as informações coletadas. Foi também durante este período que esta metodologia se alastrou para os ramos da sociologia e, posteriormente, da psicologia e da educação.

Na etnografia, reconstrói-se o cenário, as perspectivas e todo o contexto do

grupo estudado para que o etnógrafo possa vivenciar aquela realidade tal como seu objeto de estudo. Logo, a etnografia descreveria aquela cultura pela visão e pela experiência do observador, permitindo que todos os aspectos do fenômeno social fossem avaliados de forma empírica.

(...) praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1978)

Goetz e Lecompte (1988) entendem que a etnografia se trata de formar um perfil de determinado grupo cultural, tendo em vista os traços culturais que nele estão inseridos.

Compreendendo o conceito de etnografia e netnografia, são notadas as semelhanças. Mesmo que a netnografia tenha se originado devido à existência da etnografia, é preciso entender a diferença de pesquisa em cada uma das metodologias.

Diferentemente da etnografia tradicional, a netnografia não exige a presença física do pesquisador. Assim, a abordagem inicial, a chegada ao campo de pesquisa, assume um formato diferente. (...) Além disso, nos espaços online, a mediação da tecnologia interpõe na interação entre pesquisador e pesquisados filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia. (GUTIERREZ, 2009)

Isso, portanto, faz com que se compreenda a importância da influência de um observador imediato e presencial, mas também aponta a eficácia da pesquisa por meio virtual, já que:

(...) tudo o que se expõe no ambiente online, e que é de uma riqueza imensurável para novas pesquisas, faz parte da construção que cada indivíduo faz de si mesmo e de suas representações virtuais. Hoje, o que encontramos na Web é o outro que se constitui a si mesmo, produzindo a sua verdade. (MARTINS; MAMEDE-NEVES, 2011)

Ao utilizar-se da etnografia para estudar um grupo específico, o observador investe na reflexão para absorver a cultura, que se baseia nos olhares, nos gestos, na fala, no comportamento humano, no afeto, na gratidão e nos outros sentimentos e ações envolvidas no dia a dia das pessoas do grupo.

O observador, neste caso, tem participação ativa, contato com o objeto de estudo, maior envolvimento e gera um estudo mais sensível e mais detalhado.

Quanto à netnografia, há um tempo limitado na reflexão, por isso coisas como fala, gestos e sentimentos de um grupo são deixados de lado. Não há vínculo do observador com o objeto de estudo e o ambiente de análise é muito restrito. Apesar de utilizar considerável menos tempo e não necessitar mais do que alguns cliques, a descrição de um grupo, se baseada apenas em uma pesquisa netnográfica, é superficial, pois “o fluxo da vida real não é mais capturado”. (ANGROSINO, 2009, apud FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012)

(...) o virtual caracteriza-se por não somente eliminar a realidade, mas também a imaginação do real, do político, do social – não somente a realidade do tempo, mas a imaginação do passado e do futuro (...) (BAUDRILLARD, 1997)

Netnografia e sua Capacidade Metodológica

A partir do conhecimento do ciberespaço, tem sido possível presenciar o desenvolvimento de experiências e de ferramentas baseadas na capacidade metodológica da internet.

Há uma considerável gama de trabalhos acadêmicos que analisa a metodologia, sendo que normalmente são direcionados para questões relacionadas à própria operacionalização da educação realizada à distância e não da forma que o estudo é feito.

O desenvolvimento dos sistemas eletrônicos tem sido um dos principais responsáveis pelas grandes transformações que a sociedade tem passado e esta tem sido impactada especialmente em relação às informações. As mudanças têm se dado em função do “encurtamento da distância” propiciado pela internet e pela mudança cultural denominada “cultura internet”. (CASTELLS, 1999)

As mudanças na cultura a partir da utilização das ferramentas tecnológicas têm gerado grandes transformações nas mais diversas atividades do cotidiano, especialmente em relação à mudança na percepção das distâncias entre as pessoas, desde a simples efetivação de relações sociais até em relações organizacionais diversas estabelecidas entre indivíduos.

O teórico Negroponte (1995) apontava que devido a essa migração de experiências para o meio virtual associada ao aumento da liberdade de expressão no ciberespaço reduz a presença física das pessoas “num determinado lugar em determinada hora” e que “a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade”.

Por outro lado, Rheingold (1996) defendia que a Comunicação Mediada por Computador (CMC) iria democratizar a informação e aumentar a liberdade de expressão.

No caso específico da netnografia, o qual lida com dinâmicas relacionais na internet, vários métodos e técnicas têm sido desenvolvidas ou adaptadas aos novos contextos, visto que o crescimento da interação das pessoas no ciberespaço permite que este seja um ambiente favorável de estudo. (BOWLER, 2010)

Como fonte de pesquisa, os blogs têm sido extremamente ricos para estudos empíricos. Eles falam muito sobre as pessoas como indivíduos e como seres sociais, além de possibilitar hábitos de consumo, perspectiva de vida, entre outros detalhes cruciais para o detalhamento do seu perfil cultural.

A partir do momento em que a internet permitiu às pessoas se relacionarem em um ambiente virtual, questionamentos de como, por que e quem exigiram novas formas de estudo.

Segundo Gebera (2008), a netnografia torna possível analisar os mais distintos contextos sociais dentro do meio virtual não só no que se refere à relação interpessoal quanto no que se refere a costumes e gostos.

Konizets e Handelman (1988) defendiam o uso da netnografia em três sentidos:

- Metodologia para estudar culturas do ciberespaço;
- Metodologia para estudar culturas das comunidades derivadas desse grupo virtual;
- Ferramenta exploratória para estudar tópicos culturais em geral.

Tendo em vista suas vias de possibilidades, foram agrupados tópicos que foram considerados vantagens e outros que foram considerados desvantagens quando aplicada a netnografia.

a. Vantagens

- Gasta-se menos tempo para realizar as pesquisas;
- É investido menos dinheiro para a realização das pesquisas;
- Não é necessário um esforço físico grande ou demorado para pesquisa o objeto de estudo;
- O pesquisador pode obter grandes quantidades de informações de um ambiente favorável e conciso, evitando problemas na narrativa de todos os detalhes;
- A validação das informações coletadas é mais fácil, visto que o validador pode também utilizar da internet para receber o material e checar;
- Mantém o anonimato e a imparcialidade do observador.

b. Desvantagens

- Excesso de informação;
- Não observação da linguagem corporal dos membros da comunidade;
- Foco em dados textuais;

- Falta de confiança nos dados coletados;
- Falsa noção de neutralidade;
- Generalização de características da comunidade.

Considerações Finais

Como proposto no início do trabalho, o mesmo apresentou conceituações e opiniões que fundamentam o uso da netnografia para fomentar pesquisas, servindo assim, portanto, ao intuito de estudiosos que busquem conhecer e compreender os elementos e a dinâmica culturais presentes em um contexto específico, tendo em vista as informações coletadas no ciberespaço.

É possível entender a metodologia apresentada como forte aliada para expandir estudos de uma área específica. Porque, assim como afirmado por Howard (2002), “tão logo as novas formas de organização social e comunidades aparecem, os pesquisadores devem adaptar os seus métodos, a fim de capturar melhores evidências”.

A etnografia não está mais confinada a estudos de um único lugar, de pessoas supostamente isoladas ou convenientemente distintas e isoladas (a abordagem da ilha cultural). Com o surgimento e expansão de grandes migrações humanas, o desaparecimento dos grupos nativos, a globalização do mercado, as informações melhoradas, as tecnologias de comunicação e transporte, e o antropologizar do ocidente, a etnografia tornou-se bastante desterritorializada. Com uma mudança tão ampla, vem um inevitável, e ainda sim sem precedentes, embaralhamento e interpenetração dos modos de pensamento e ação em todo o mundo. Assim, o surgimento do que Marcus (1998) chama de “etnografia multilateral”, onde as mesmas pessoas ou grupos de pessoas são rastreadas em todos os diferentes cenários que compõem os seus mundos de vida. (VAN MANNEN, 2006)

Como contribuição teórica, este estudo colabora para o crescimento da pesquisa sobre culturas da internet, como forma de fortalecer e diversificar as pesquisas. Não é defendida aqui a originalidade ou o pioneirismo da ação, mas apenas a organização da metodologia para conceder resultados mais concisos e claros.

(...) a validade da etnografia na contemporaneidade na observação de manifestações de formas de cibercultura, merece um aprofundamento que leve em conta a possibilidade de olhar o objeto, de aproximar-se dele de modo virtual, online e netnográfico, mas também, quando existir a chance, de modo presencial. (ROCHA; MONTARDO, 2005)

Sugere-se que futuras pesquisas no campo em questão proponham formas de amenizar os poucos aspectos negativos da metodologia aqui apresentados e de potencializar os aspectos positivos.

O desafio que se coloca para o método etnográfico nesse contexto não seria o de entrar em um embate com a netnografia, mas sim, como discutido, aproveitar-se dela, de forma a triangular uma maior quantidade de dados a serem encontrados na pesquisa, em situações que os grupos interagem tanto online quanto offline, como dimensões de uma mesma “realidade”. Isso pode promover uma riqueza em termos de dados representativos da realidade de determinados grupos sociais sob estudo que seria fundamental no processo de construção do conhecimento sobre os grupos sociais específicos na medida em que permitiria a construção de quadros mais amplos do contexto cotidiano dos mesmos.

Acredita-se que há muito a se conhecer a respeito da cibercultura e da sua capacidade de captação de informações.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUDRILLARD, J. Tela-Total. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.
- BELL, D. O Advento da Sociedade Pós-Industrial. São Paulo: Cultrix. 1974.
- BOWLER, G. M. Netnography: a method specifically designed to study cultures and communities online. *The Qualitative Report*, v. 15, n. 5, 2010.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. Métodos de Pesquisa para Internet. Porto Alegre: Editora Meridional, 2012.
- GARCIA, A. et al. Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 38, n. 52, 2009.
- GEBERA, O. W. T. La netnografía: un método de investigación em Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 47, 2008.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, C. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. Etnografia y Diseño Cualitativo em Investigación Educativa. Madri: Morata, 1988.
- GUTIERREZ, S. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais online. Rio de Janeiro: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.
- HINE, C. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. IN HINE, C. Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.
- HERRING, Susan C. (2001). “Computer-mediated discourse”. In: Schiffirin, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford, Blackwell Publishers, p. 612-634. Disponível em: . Acessado mar. 2017.
- HOWARD, P. N. Network ethnography and the hypermedia organization: new media, new organizations, new methods. *New Media & Society*, v. 4, n. 4, 2002.
- KOZINETS, R. Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.
- KOZINETS, R.; HANDELMAN, J. Ensouling consumption: a netnographic exploration of the meaning of boycotting behavior. *Advances in Consumer Research*, v. 15, 1998.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, segunda edição, 2000.
- MARCONI, M.; PRESOTTO, Z. Antropologia – uma introdução. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

MARTINS, T. M. A netnografia como metodologia para conhecer o trabalho de professores da cultura digital. 2012. Disponível em: <https://jovensemrede.files.wordpress.com/2012/02/tatiane-marques-de-oliveira-martins-a-netnografia-como-metodologia-para-conhecer-o-trabalho-de-professores-da-cultura-digital-texto.pdf>. Acessado em 13/02/2017.

MARTINS, T. M. O.; MAMEDE-NEVES, M. A. C. As mídias na e além sala de aula. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2011.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. E-compos, 2005. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/55/55>. Acessado em 15/02/2017.

VAN MANNEN, J. Ethnography then and now. *Qualitative Research in Organizations and Management. An International Journal*, v. 1, n. 1, 2006.

CAPÍTULO 28

UMA ANÁLISE INTERNACIONAL DA PERSPECTIVA DAS MULHERES SOBRE OS CONTEÚDOS NOTICIOSOS

Daniele Savietto Filippini

*Universidade de Coimbra
Coimbra - Portugal*

RESUMO: Desde os primórdios dos estudos feministas na mídia tem-se observado a maneira estereotipada e negativa pela qual as mulheres tem sido constantemente representadas, tal construção simbólica é refletida no modo como a sociedade as enxerga, e mais, como elas próprias se veem. Assim, este trabalho problematiza a representação das mulheres nos conteúdos noticiosos e, através de pesquisa de campo, tem como objetivo entender a maneira como as mulheres se veem representadas nestes meios. Desta maneira partiu-se de uma revisão bibliográfica acerca das construções simbólicas realizadas para que se analisassem 237 questionários em que mulheres de 15 países diferentes responderam sobre sua percepção acerca das construções noticiosas.

PALAVRAS – Chave: Gênero; Notícias; Feminismo; Representação

ABSTRACT: From the early days of feminist studies in the media we have observed the stereotyped and negative way in which women have been constantly represented, such a symbolic construction is reflected in the way society sees them, and more, as they see themselves. Thus, this work problematizes the representation of women in the news content and, through field research, aims to understand the way women are represented in these media. In this way, a bibliographical review of the symbolic constructions was carried out to analyze 237 questionnaires in which women from 15 different countries answered their perception about the news constructions.

KEYWORDS: Gender; News; Feminism; Representation

1. Introdução

Após a intervenção dos diversos movimentos de libertação das mulheres e de inúmeras ações individuais no sentido dessa mesma libertação, ainda vivemos em um mundo em que as mulheres precisam lutar para conquistar um espaço de igualdade, enfrentando problemas que passam pela diferença salarial, violência doméstica e urbana, menos acesso a oportunidades, maior vulnerabilidade e pobreza, menor acesso ao espaço público. Sendo assim, torna-se necessário entender as variadas formas que fazem com que esta situação se mantenha, identificando, nomeadamente, nos meios de comunicação uma das engrenagens de um sistema tão injusto.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo situar a discussão sobre a mídia no âmbito feminista, oferecendo um breve panorama sobre a representação da mulher nos conteúdos noticiosos e investigando a maneira como as próprias mulheres se veem nestas notícias.

O trabalho que aqui se apresenta trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada no âmbito do mestrado, em que um questionário com 15 afirmações foram dadas para que as respondentes assinalassem sua concordância com as afirmações produzidas em uma escala de 1 até 5, em que 1 representava total discordância da afirmação, 2 discordância, 3 um posicionamento neutro, 4 concordância com a afirmação e 5 concordância total com a afirmação. A análise contou com 237 questionários em que mulheres de 15 países de dispuseram a responder acerca de sua percepção sobre os conteúdos midiáticos, nomeadamente: Brasil, Portugal, França, Itália, México, São Tomé e Príncipe, Japão, Irã, Índia, Israel, Chile, Colômbia, EUA, Polônia e Nova Zelândia. A interpretação dos dados recolhidos foi feita a partir da perspectiva crítica. Para este trabalho optou-se por centrar nas afirmações acerca dos conteúdos noticiosos.

Entre as análises da representação das mulheres na mídia identificamos a pesquisa centrada na maneira como as mensagens são construídas a partir daquilo que os meios optam por divulgar no espaço público. Este é um conceito relevante para a nossa análise, pois, uma parte importante da luta das mulheres foi quebrar a dicotomia em que elas foram frequentemente colocadas: num espaço privado, essencialmente seu, por oposição ao espaço público, predominantemente masculino.

2. Representações e espaço público

Habermas (1997) identifica a esfera pública como espaço mediado de encontro entre Estado e o espaço privado, representando uma complexa rede que tende a se ramificar em “arenas internacionais, nacionais, regionais, comunais e sub-culturais”. Tais redes assumem a forma de “esferas públicas” que se diferenciam por níveis de complexidade e alcance.

Existe uma ligação direta entre mídia e espaço público justificada pela centralidade que a mídia ocupa na sociedade contemporânea, onde “mais do que simples lugares de representação, os media constituem-se como práticas significantes e sistemas simbólicos públicos pelos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos, criando novas possibilidades do que somos e do que podemos vir a ser”, o que fez com que os movimentos sociais se ocupassem com uma “luta simbólica” para interferir na maneira como as representações acontecem em tais espaços (Silveirinha:1997, 15).

Silveirinha (2004:07) defende que os veículos de comunicação são “lugares sociais e políticos de construção das identidades”, ressaltando também que é através das representações realizadas pela mídia que identificamos as imagens e práticas “nas quais podemos nos encaixar”. Como maneira de transmitir mensagens, “os media constituem instituições com grande poder e impacto na sociedade, que merecem ser sujeitos a análises metodologicamente fundamentadas” (Cunha, 2012:08).

Para Silverinha (2012) as articulações entre os problemas e desigualdades femininas e a mídia sempre aconteceram através da interligação destes aspectos, principalmente pela centralidade midiática nas formações dos públicos, sendo para isso necessário que as mulheres construíssem espaços de representação.

A comunicação contribui para a constituição do “próprio tecido de nossas vidas diárias” interligando os indivíduos e diminuindo fronteiras. Apesar de ser evidente tais colocações, menos óbvias são as estruturas e relações de gênero que se encontram nos meios de comunicação, ou ainda como estas relações envolvidas na produção, distribuição e consumo influenciam o mundo (Ross e Byverly 2006: 1).

Como espaços políticos e sociais, os meios de comunicação de massa participam do processo de construção de identidades, e por isso a representação das mulheres nestes espaços sempre permearam as preocupações feministas. Nesta perspectiva, percebe-se a necessidade em analisar a situação das mulheres de maneira holística, considerando os processos de construção de sentido. Esta preocupação se acentua porque as mulheres continuam em desvantagens na agenda pública, inclusive em países onde constituem a maior parte da população (Silveirinha, 2004). Nesta perspectiva, sublinha-se que a luta das mulheres também se fez através dos media *mainstream*, já que estes foram responsáveis por desenvolver “seus próprios paradoxos de desigualdades”, enfatizando que as produções discursivas trabalhavam de maneira a deixar as mulheres invisíveis ou centradas em papéis planejados pela sociedade patriarcal (Silveirinha, 2004).

O conceito de hegemonia, adaptado por Antonio Gramsci, ajuda a explicar a maneira como os veículos de comunicação contribuem para a garantia do domínio masculino na sociedade, visto que o processo de hegemonia é aquele em que o grupo dominante mantém seu poder sobre as instituições sociais - neste caso a

dominação dos homens sobre as mulheres. Nas análises da mídia, os estudiosos perceberam que as mulheres permanecem em desvantagens tanto a nível estrutural dentro da profissão, como em níveis de significado, sendo estas as mensagens que afirmavam a superioridade dos homens (Ross e Byverly 2006: 3).

As críticas feministas sobre as notícias são centradas em três problemas principais: a ausência das mulheres em conteúdos importantes, o que reforça a situação marginal das mulheres; o facto de que, quando aparecem, a maneira com que são retratadas costuma centrar-se em seus atributos sexuais, ocasionando uma estereotipação do seu papel sexual e retratando as mulheres como menos inteligentes e menos capazes ou reforçando seu papel tradicional de mãe e esposa; e o terceiro ponto de crítica é a falta de acesso das mulheres à tomada de decisão nas empresas de notícias (Byverly, 2006:111).

Gaye Tuchman (2002:99) defende que “os relatos informativos não só conferem às ocorrências a sua existência como acontecimentos públicos, como lhes atribuem um certo caráter”. A autora argumenta que é a ênfase dada pela mídia que vai trazer o assunto ao debate público, e que em situações onde não há cobertura o fato passa a ser inexistente.

Do mesmo modo, Arús *et al* (2000) apontam que o espaço público é um local privilegiado para a discussão de tudo o que afeta a cidadania de maneira geral, interferindo na nossa percepção da realidade. O discurso praticado pelos meios é influenciado pela maneira como as notícias são construídas e pelos critérios utilizados pelos meios nesta construção, por quem assume o protagonismo, por quem são as fontes e a forma como as pessoas aparecem fazem parte de tal construção.

Todos estes aspetos são importantes, pois os meios de comunicação social modulam as consciências e, como resultado da mediação simbólica que exercem, criou-se uma dependência da mídia a partir de relações midiáticas entre indivíduo e sociedade (Correia, 2005:9). É através da mediação promovida pelos veículos de comunicação que se tem acesso à produção de conhecimento. Os meios são responsáveis por produzir “consensos fictícios” através da utilização de “mensagens facilmente apreensíveis” e, além disso, “desde logo, os media contribuem para a construção da realidade social e para a fixação de visões do mundo. São responsáveis pela definição do que é socialmente visível.” (Correia, 2005:102).

A maneira como as notícias são construídas influenciam diretamente na representação e duas vertentes distintas explicam a dinâmica desta construção. A primeira assume a notícia como uma reflexo da sociedade, onde “a definição social da notícia depende da própria sociedade em questão”. A segunda interpreta as notícias não como um espelho, mas como agentes constituintes da própria realidade.

“defende esta abordagem que as notícias não espelham a realidade. Ajudam a constitui-la como fenômeno social partilhado, dado que no processo de descrição de um acontecimento, as notícias definem e moldam esse acontecimento” (Tuchman, 2002, p. 94).

Tuchman (2002) utiliza as teorias de Shutz para explicar que os indivíduos, mesmo localizados e inseridos em culturas diferentes, “experenciam estilos cognitivos semelhantes quando lidam com a realidade social” e exatamente por isso “os indivíduos aceitam o seu mundo (quaisquer que sejam os seus conteúdos) como natural”. Isto se aplica na maneira como as pessoas interpretam as notícias, mesmo pessoas que possuem posicionamentos políticos diferentes, ao ler uma notícia, pode refletir a maneira como a notícia foi construída, mas dificilmente questionará a “existência da própria ocorrência” (2002:96).

Gaye Tuchman (1978) constrói a hipótese do *newsmaking* que, ao contrário da teoria do espelho que vê a notícia como um reflexo objetivo da realidade, pensa a notícia como uma construção da realidade relacionando a maneira como os processos produtivos e a organização do trabalho influenciam esta construção. A autora (1978: 01) apresenta as notícias como uma janela para o mundo, que tem como objetivo dizer o que queremos, devemos e precisamos saber. Este “olhar por uma janela” podem conduzir a uma visão limitante da realidade, não só pelo recorte típico, mas visto que a própria “janela” possui características que condicionam tal olhar, quando o jornalista define este recorte passa a construir a realidade e não apenas espelha-la. Em seu livro *Making News* (1978), a autora explora o processo pelo qual as notícias são construídas, que ocorrências cotidianas são transformadas em histórias e como estas histórias são constituídas. Ao defender que toda notícia é uma história, Tuchman não pretende rebaixa-la. Pelo contrário, argumenta que notícia como narrativa não nega sua correspondência com a realidade, mas alerta que, como todos documentos públicos, as notícias são uma realidade construída. Elas buscam disseminar as informações que as pessoas querem, precisam e devem saber e, nesse processo, as notícias acabam por construir e moldar conhecimento. Elas não são os únicos meios de comunicação a fazerem isso: o entretenimento em massa também influencia as atitudes políticas e sociais das pessoas e isto se torna particularmente relevante quando a mídia aborda assuntos em que os consumidores são ignorantes (Tuchman 1978).

Traquina (2005), a partir das teorias de Lippman, sublinha que a mídia é a principal ligação entre os acontecimentos no mundo e a imagem que as pessoas formulam sobre estes acontecimentos. O autor argumenta que os jornalistas não são observadores passivos do mundo e, de acordo com as teorias de Tuchman, argumenta que eles são “participantes ativos no processo de construção da realidade”.

As notícias fornecem um caráter público as ocorrências como método institucionalizado de tornar a informação acessível, trabalham como aliados para legitimar instituições. Tuchman (1978) aponta que mesmo os novos jornalismo se desenvolveram atrelados a organizações e as práticas profissionais tradicionais, passando a servir as necessidades destas organizações, onde ambas trabalham para legitimar o status quo.

Fazer notícias é construir a própria realidade, seu trabalho é o de transformar as ocorrências em novos eventos, é desenhar aspectos do cotidiano para contar histórias (Tuchman 1978).

Existe ainda uma crítica relativa a objetividade dos jornalistas proposta por Tuchman (1999), a partir de três aspectos: forma, relações interorganizacionais e conteúdo, em que o conteúdo são as relações sociais que os jornalistas dão como certas. Há ainda uma crítica relacionada a maneira como os jornalistas utilizam alguns procedimentos para tentar comprovar sua objetividade, como publicar sequencialmente, em diferentes dias, pontos de vista contrários de uma situação para que o consumidor decida em qual irá acreditar; estruturar as informações de maneira pré estabelecidas julgadas como mais apropriadas, como por exemplo incluir a informação mais importante no primeiro parágrafo; utilização criteriosa de citações de opinião de outras pessoas como forma de evidência através da utilização de aspas (Tuchman:1999)..

Tuchman (1999) alega que todas estas colocações são problemáticas quando relativas a objetividade, para autora os jornalistas possuem um repertório limitado para defender sua objetividade, além disso o próprio procedimento da construção da notícia não deixa tempo para uma reflexão epistemológica. Este problema está muitas vezes relacionado a dinâmica de funcionamento das indústrias de meio de comunicação que dependem de um timing específico além de uma hierarquia de produção.

Traquina aponta que ainda hoje a noção de objetividade é central para muitos jornalistas que consideram as notícias “como emergindo naturalmente dos acontecimentos do mundo real”, mas para o autor esta não corresponde com a realidade, ao afirmar que “enquanto o acontecimento cria a notícia, a notícia também cria o acontecimento” (2005:168).

Além disso, para produzir algumas notícias, os jornalistas consideram como fato estabelecido algumas declarações e situações, mas essa análise está diretamente relacionada com a interpretação do jornalista, refletindo suas próprias visões da realidade social (Tuchman:1999).

Nesta perspectiva, cabe uma reflexão sobre as múltiplas influências que a construção de conteúdo que diferentes mídias recebem. É preciso lembrar que todo e qualquer veículo de comunicação possui o ser humano como produtor, e ninguém está isento da carga história e das influências políticas, culturais e sociais do mundo

em que vive. No caso das mulheres, se elas viveram sob um signo de repressão e subordinação ao qual ainda estão sujeitas, tais representações simbólicas de gênero estariam presentes nos veículos de comunicação, não apenas em conteúdo de ficção, mas também no universo jornalístico. No entanto, é a contínua ausência dos múltiplos progressos pelas mulheres e também a ausência da sua voz que torna este retrato ainda mais problemático e pouco isento.

Neste panorama, mesmo a esperança que existiu (e existe) de que as novas tecnologias de informação estariam isentas e transformariam as relações são desacreditadas parece pouco animadora, visto que o impacto delas depende diretamente de quem tem acesso e controle a estas tecnologias.

Existe ainda uma quantidade substancial de pesquisa retrata a ausência das mulheres nas notícias. Margaret Gallagher (1981) observou que as mulheres eram ignoradas principalmente pelas rádios e televisão, em todas as regiões do mundo (Byerly, 2012:08). Os estudos de Lang (1978) constataram que para que as mulheres aparecessem nas notícias deveriam ser casadas, mães ou terem como pai homens importantes (Byerly, 2012:08).

Por sua vez, Rocha e Woitowicz (2013) apontam que existe uma tendência para produzir invisibilidade das mulheres, confirmando um protagonismo masculino, revelando uma desigualdade tanto na presença das fontes jornalísticas como na maneira em que as notícias são produzidas, promovendo desigualdades no tratamento entre mulheres e homens.

A cobertura esportiva tem-se particularmente destacado na representação estereotipada, existindo uma notável preferência em cobrir esportes de atletas masculinos aos femininos. Além disso, neste campo, as fotos de atletas femininas são frequentemente sexualizadas, raramente retratando esforço físico, força e determinação. Na cobertura olímpica, as mulheres são representadas com mais frequência em performances mal sucedidas enquanto os atletas masculinos frequentemente tratados como heróis nacionais (Cucklanz e Rodrigues, 2014). No desporto, as mulheres, de uma forma geral, são votadas ao ostracismo

“Seja porque pouca visibilidade confere ao esporte praticado por mulheres, seja porque quando o faz não rompe com a reprodução de representações de feminilidade nas quais atributos como sensualidade, beleza, erotismo e graciosidade são valorizados. Historicamente, essa repetição tem gerado efeitos perversos no campo esportivo, dificultando inclusive a ampliação da feminização da modalidade” (Goellner *et al.*, 2013, p. 184).

Também nos seus estudos, Goellner *et al* (2013), retratam como a participação feminina nos esportes tem sido negligenciada pela mídia. Utilizando o futebol para exemplificar, elas atestam que os registros jornalísticos são quase unanimemente masculinos. Ressaltam o papel fundamental da mídia para divulgação dos

esportes e incentivo de prática e como esta tem se negligenciado na cobertura dos esportes realizados por mulheres. Tal acaba por marginalizar as atletas e anular simbolicamente as suas ações, indicando que o lugar desportivo não lhes pertence, ou que não é tao importante quanto o dos homens.

A pesquisa de “gatekeeping” realizada por Snider (1967) e White (1950) refere a falta de espaço nos jornais que foi indicada como um dos principais motivos para que certos temas fossem excluídos da agenda pública. Assim sendo, o espaço quase ilimitado da internet resolveria este problema, mas a realidade continua a ser outra (Yun *et al.*, 2011).

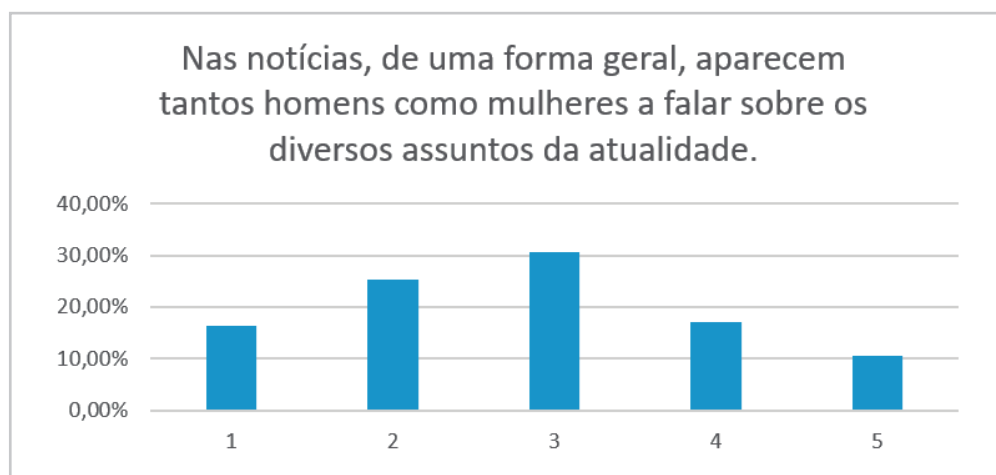
Cabe ainda ressaltar as pesquisas realizadas pelo Global Media Monitoring Project, que no dia 18 de janeiro de 1995, organizou voluntários de 71 países e monitoraram as notícias de televisão, rádio e jornais, resultando num montante de mais de 50.000 registros. Seus resultados foram apresentados no Fórum Mundial de Mulheres em Pequim, neste mesmo ano. Passando a acontecer a cada 5 anos, os resultados apresentados confirmaram que as mulheres são drasticamente sub-representadas nas notícias em todos os países analisados. A comparação dos resultados em 1995, 2000, 2005 e 2010 apontaram que, durante 15 anos, as mudanças foram muito pequenas, ressaltando que apesar de todos os esforços o processo é lento. Além disso, percebe-se uma simetria entre todas as regiões do mundo.

Esta perspectiva também desconstrói a ideia de que as notícias são um espelho da realidade, de acordo com o GMMP, as mulheres representam 52% dos seres humanos no mundo, mas os homens aparecem em 79% das notícias pelo mundo. Em 2010, “para cada mulher que aparece, há cinco homens”.

3. Análise dos questionários:

Nesta perspectiva levantamos algumas afirmações para que as entrevistadas concordassem de acordo com sua percepção acerca das notícias, as afirmações propostas foram:

1. Nas notícias, de uma forma geral, aparecem tantos homens como mulheres a falar sobre os diversos assuntos da atualidade.
2. Há tantos homens quanto mulheres em papéis de relevo nas notícias.
3. Existem mais notícias esportivas sobre atletas masculinos do que femininos.



Percebemos nesta primeira afirmação uma divisão e uma neutralidade de opiniões. Para 41,6% das entrevistadas (escalas 1 e 2) as notícias não são dadas por homens e mulheres de maneira igualitária. Para 27,7% (escalas 4 e 5) homens e mulheres aparecem falando sobre atualidade de maneira equilibrada. E 30,6% se mantiveram neutras neste aspecto.

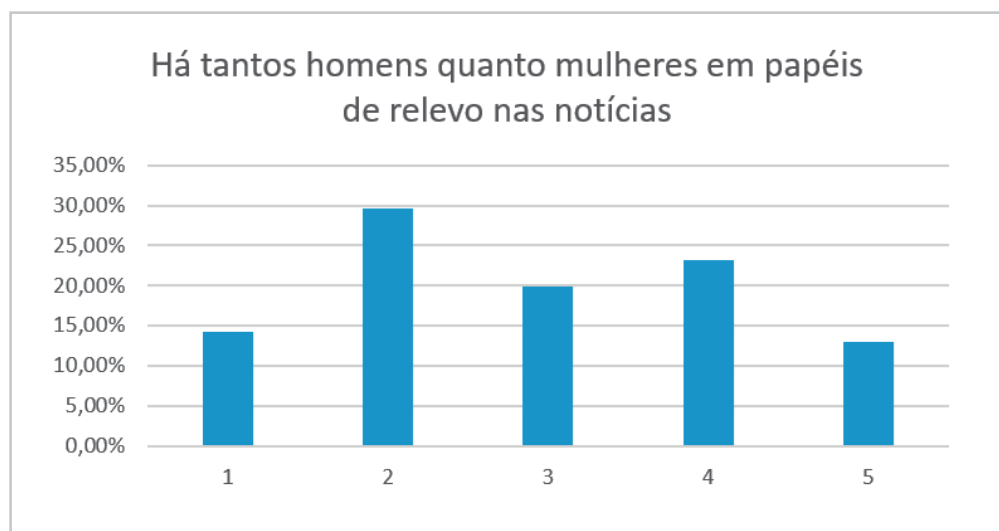


Neste gráfico percebemos que são as japonesas que mais concordaram com esta afirmação enquanto as israelitas são as que menos concordaram.

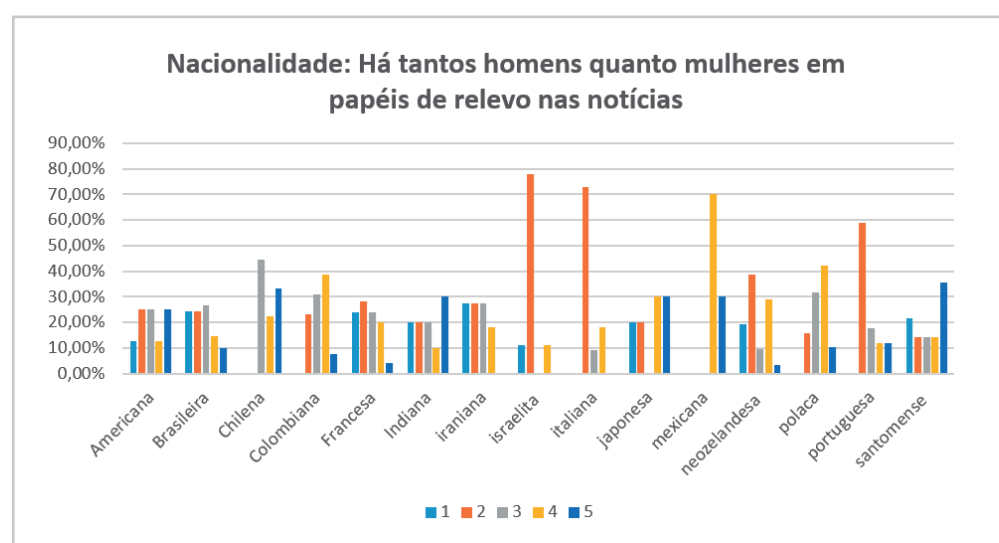
Esta percepção das japonesas é particularmente interessante pois a análise do GMMP 2010 ressaltou que, para as notícias online, apenas 15% eram de repórteres do sexo feminino.

Estes gráficos revelam que não existe uma unidade de respostas em uma perspectiva geral ou por países, entretanto o relatório do GMMP de 2010, apontou que as repórteres do sexo feminino representam 37%, e quando são consultados especialistas para falar sobre os diferentes assuntos apenas 20% são mulheres.

A percepção das respondentes aparece de maneira diluída, algumas identificam que nas notícias não aparecem tanto homens como mulheres a falar sobre os diversos assuntos, mas muitas das participantes não identificam esse problema.



Para 44,9%, (14,2% opção 1 e 29,7% opção 2), das entrevistadas não existem tantas mulheres em papéis de relevância nas notícias quando comparadas aos homens. Já para 36,2%, (23,2% opção 4 e 13% opção 5), os homens e mulheres aparecem em papéis de relevo de maneira igualitária.



Este grz áfico mostrou uma divergência por nacionalidade. As israelitas foram as que mais discordaram da afirmação, seguidas pelas italianas e portuguesas. Ao mesmo tempo em que 100% das mexicanas concordaram com esta afirmação, seguidas pelas japonesas com 60% e chilenas com 55,5%.

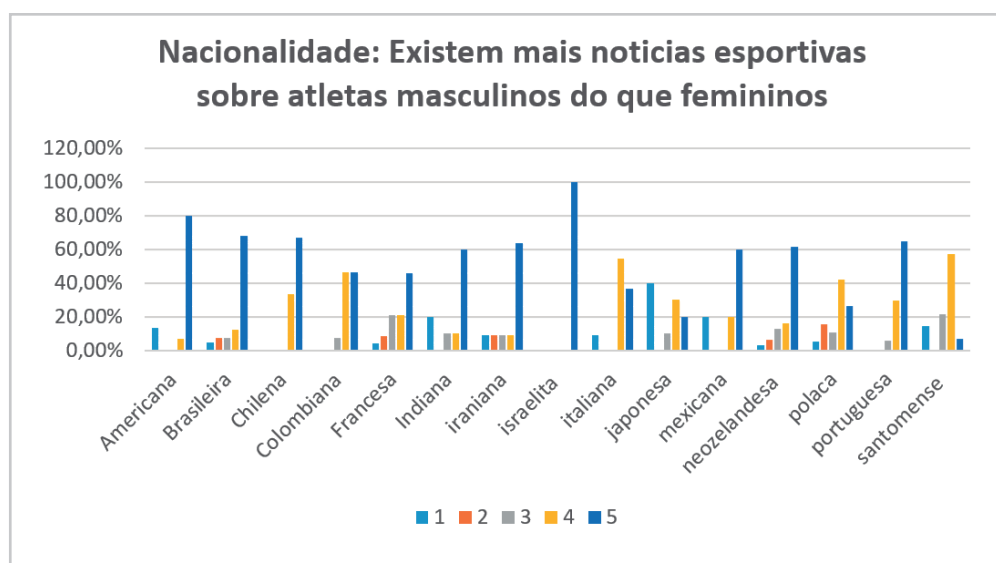
As hipóteses que esta discrepância levantam são principalmente duas: as notícias do México, Japão e Chile apresentam homens e mulheres em papéis em relevo enquanto as de Israel, Itália e Portugal não apresentam, ou, a mídia apresenta as notícias de maneira similar, mas as entrevistadas dos países possuem uma percepção diferenciada destas representações.

As pesquisas do GMMP 2010 revelam que as mulheres continuam sub-

representadas, apenas 24% dos sujeitos nas notícias são do sexo feminino, entretanto percebemos que as participantes possuem uma visão bem diversificada sobre a questão. Quando as notícias são sobre política as mulheres aparecem em apenas 20%, em economia 19%.



Dentro das afirmações referentes as notícias esta foi aquela que mostrou maior unidade de opinião entre as respondentes. Para 78,7% (24,2% opção 4 e 54,5% opção 5) existem mais notícias esportivas sobre atletas masculinos.



Este gráfico mostra que para todas as nacionalidades há sim mais notícias esportivas sobre atletas masculinos. Ainda que esta opinião seja quase um consenso principalmente porque as que discordam são menos de 10% em todos os países, as israelitas se destacam por possuírem unanimidade em respostas, (100% na opção 5) seguidas pelas chilenas com 100% de concordância (33% opção 4 e 67% opção 5), portuguesas com 94% (29% opção 4 e 65% opção 5) e colombianas com 92% (46% opção 4 e 46% opção 5).

Estes dados nos mostram que, na perspectiva de muitas das participantes, as notícias são um campo mais neutro de representações, entretanto esta neutralidade é engolida quando adentramos no cenário esportivo.

A maioria delas tendem a concordar que o cenário esportivo noticioso é majoritariamente masculino. Esta percepção vai ao encontro aquilo que os estudos de mídia pontuam. Entretanto a percepção das participantes em relação as notícias de maneira geral aparece muito diluída, os números são tímidos, e neste sentido podemos dizer que a percepção de muitas das entrevistadas não corresponde à realidade apresentada pelo GMMP.

Os estudos dos efeitos e das audiências são fundamentais para problematizarmos as respostas dadas pelas participantes. McQuail (1985) aponta que de desde a década de 1970 a construção dos significados que as audiências incorporam tornaram-se objetos importantes de estudos.

Os efeitos midiáticos se relacionam com a opinião que o receptor passa a adotar a partir de sua exposição ao meio, e Creel (1996) enfatiza que a recepção e a mediação com os grupos permite uma “ressemantização coletiva” destes mesmos significados.

Os conceitos desenvolvidos pela teoria do agendamento (agenda-setting), que coloca em perspectiva os efeitos das mensagens nos públicos, considera que aqueles assuntos que a mídia dá mais importância é da mesma maneira percebido como mais importante pelos sujeitos. (Cunha, 2012: 44)

Ainda na perspectiva dos estudos do agenda-setting entendemos que a mídia causa impactos diretos, (ainda que não imediatos), no receptor, ligados a hierarquia de importância e prioridade com que aparecem nos meios. (Shaw, 1979 apud Wolf, 2008: 153).

Os estudos de Habermas voltados a mídia como espaço público abriram caminho para que outros teóricos também evidenciassem que a mediação exercida é centrada naqueles que detém o poder. Numa sociedade que se desenvolveu a partir do patriarcado são os homens aqueles que possuem maior acesso.

A teoria crítica da comunicação olha para a sociedade de maneira integral, se preocupa em relacionar a história e suas consequências, nesta perspectiva é evidente que um meio construído a partir de uma sociedade machista e patriarcal, teria como peça basilar representações em que apenas os grupos dominantes seriam privilegiados em detrimento aqueles que não tiveram a “sorte” de integrar estes grupos.

Perceber através dos gráficos que quase metade das entrevistadas não identificam que existe uma falácia entre as oportunidades de expressão para homens e mulheres revela que a discussão não está presente na sociedade como deveria.

Identificar um problema é o primeiro passo para tentar resolve-lo, enquanto ele permanecer escondido torna-se muito mais difícil para exigir medidas efetivas

que o combatam, enquanto muitas mulheres (e homens) não identificarem que os meios de comunicação privilegiam atores masculinos ficará mais difícil combater esta falácia.

É importante enfatizar que se as construções mudarem a maneira de interpelar o mundo pelo indivíduo também muda. Esta mudança não precisa ser necessariamente distante, para futuras gerações, mas afetar as pessoas que hoje estão presentes no mundo.

O problema das representações é real e palpável. Os questionários mostraram, no entanto, que apesar disso eles não estão tão evidentes para muitas das mulheres, ainda que elas tenham acesso à internet e vejam na internet uma democratização das vozes. Cabe então nos perguntarmos quais seriam possíveis soluções para estes problemas.

Referências

- Arús, M. Rufias, E. Ayala, J. Calderón, M. Mollet, M. (2000): **El sexo de la noticia Reflexiones sobre el género en la información y recomendaciones de estilo**, 4 ed. Barcelona: Icaria.
- Byerly, C. M.; Ross, K. (2006). *Women and Media: A Critical Introduction*. New Malden, MA: Blackwell.
- Byerly, C. M. (2012). **The Geography of Women and Media Scholarship**. In: ROSS, K. (org.) *The Handbook of Sex Gender and Media*, vol 1. Oxford: John Wiley & Sons, pp. 3-19.
- Correia, Soraia (2013). **Discriminação nos media em Portugal. Uma análise da noticiabilidade na imprensa escrita portuguesa**. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Sociologia, apresentado à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Orientadora: Prof. Doutora Virgínia Ferreira Coimbra.
- Cunha, Isabel Ferin (2012). **Análise dos Media**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Habermas, Jürgen (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, 2 ed. Trad. de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Goellner, S. Silva, P. e Botelho-Gomes, P. (2013). **A sub-representação do futebol praticado por mulheres no jornalismo esportivo de Portugal: um estudo sobre a Algarve women's football cup**. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 03, pp. 171-189, jul/set.
- MCQUAIL, Denis (1985). **Introducción a la teoría de la comunicación de masas**. Paidós Iberica: Barcelona.
- Rocha, P. M.; Woitowicz, K. J. (2013). **Representações de gênero na mídia: um estudo sobre a imagem de homens e mulheres em jornais e revistas segmentadas**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis.
- Silveirinha, Maria João (1997). **O discurso feminista e os estudos dos media: em busca da ligação necessária**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1997, p. 3. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silveirinha-maria-joao-discurso.pdf>
- ____ (2004). **Representadas e representantes: as mulheres e os media**. In *Revista Media & Jornalismo*, n.º 5. CIMJ, Centro de Investigação Media e Jornalismo: Edições Minerva Coimbra.
- ____ (2012). **Repensar as políticas públicas sobre as mulheres e os media – ou do quão cruciais são os estudos feministas da comunicação**. *Ex*, n.º 25, pp. 91-104
- Traquina, Nelson (1993). **As notícias**. In: TRAQUINA, Nelson (org). *Jornalismo: questões, teorias e "estórias"*. Lisboa: Veja Ltda, pp. 167-176.
- Tuchman, G. (1978). **Making News: a study in the construction of reality**. New York: The Free Press.
- ____ (2002). **As notícias como uma realidade construída**. In: Pissarra, E. J. (org.). *Comunicação e Sociedade – os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*. Lisboa: Livros Horizonte
- Yun, H. Postelnicu, M. Ramoutar, N. & Kaid, L. (2007). **Where is she?**. *Journalism Studies*, 8:6, pp. 930-947.
- World Association for Christian Communication (2000). **Who**

makes the news? The Global Media Monitoring Project 2000.
London: World Association for Christian Communication.
Acedido em 15 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.erinresearch.com/images/GlobalReport2000.pdf>

_____ (2010). ***Who makes the news? The Global Media Monitoring Project 2010.*** London: World Association for Christian Communication. Acedido em 15 de janeiro de 2015. Disponível em <http://whomakesthenews.org/gmmp/gmmp-reports/gmmp-2010-reports>

WOLF, Mauro (2008). ***Teorias das comunicações de massa.*** São Paulo: Martins Fontes.

Sobre os Autores

Alan Kevin Gandine Santos da Silva Graduando em Jornalismo pela Universidade de Taubaté

Aleta Tereza Dreves Professora Assistente de Ensino do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Acre – UFAC e Assessora de Comunicação da Universidade Federal do Acre – UFAC. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo, pela Faculdade de Pato Branco – FADEP em 2004. Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA em 2008. Mestre em Televisão Digital: informação e conhecimento pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP em 2015. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. (2018); Pesquisadora dos seguintes grupos de pesquisa CNPq: Comunicação, Cultura e Sociedade (UFAC) atuando na linha de pesquisa Comunicação, Mídias Digitais e Juventude (pesquisadora); Pensamento Comunicacional Latino-Americano (UNESP) atuando nas seguintes linhas: Gestão da Informação e Comunicação para Televisão Digital e Comunicação Digital e Interfaces Culturais na América Latina (estudante). E-mail para contato: aleta.ac@gmail.com ou aleta.dreves@ufac.br

Ana Paula Silva Câmara Formação Específica em Produção de Eventos Culturais pela Universidade da Amazônia – Belém – Pará. Formação Tecnológica em Produção Publicitária pela Faculdade Tecnológica da Amazônia – Belém – Pará. Graduação: Bacharelado em Publicidade e Propaganda pela Universidade da Amazônia – Belém – Pará. Pós-graduação: MBA – Formação Executiva em TV e Cinema pela Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro – RJ. E-mail para contato: anapaulascamara@gmail.com

André Dala Possa - professor na área de tecnologias educacionais do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC). Possui bacharelado em comunicação social com habilitação em jornalismo e licenciatura em sociologia; mestre em ciências sociais e doutorando em ciências da comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Desenvolve pesquisa netnográfica sobre o comportamento comunicacional de estudantes entre 15 e 18 anos na relação diária entre smartphone, computador, sala de aula e rotinas de rua.

Aurilene Rodrigues Lima Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1990), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e cursa o doutorado em Ciências da Comunicação na

ECA - Escola de Comunicação e Artes da USP - Universidade de São Paulo. Exerce a função de professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. Área de pesquisa: caatingueiros do sertão da Bahia. e-mail: aurilene.rl@bol.com.br

Beatrice Bonami – pesquisadora do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM-ECA/USP). Possui Mestrado pelo PPGCOM-ECA/USP e Graduação em Artes Visuais e Comunicação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua há 7 anos com pesquisas na área de Literacias de Mídia e Informação, Inclusão Digital, Plataformas de Recursos Educacionais Abertos e Design Thinking na área de Educação à Distância e Presencial.

Beatriz Braga Bezerra: Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pernambuco; Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutoranda em Comunicação e Práticas do Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing; Integrante do Grupo CNPq de Pesquisa em Subjetividade, Comunicação e Consumo do PPGCOM/ESPM; Bolsista Prosup Integral pela Capes; E-mail para contato: beatriz.braga@hotmail.com.

Carlos Henrique Vale de Paiva Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Estácio de Sá (2017). Atualmente é assessor em comunicação da Associação de Docentes da Estácio de Sá (ADESA). Atua na publicação científica Dissertar desde 2015. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase na produção editorial, Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao ensino superior.

Cristiele Magalhães Ribeiro Professor da Universidade La Salle – Canoas / RS; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade La Salle; Graduação em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestrado em Administração e Negócios – Marketing pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em andamento em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil; E-mail para contato: rcristiele@hotmail.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e

Desenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Campo Mourão. Doutora em Educação e Bolsista Produtividade pela Fundação Araucária. crispataro@gmail.com

Daniela Pereira Bochembuzo Professora da Universidade do Sagrado Coração; Graduação em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina; Mestrado em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Grupo de pesquisa: Comunicação, Mídia e Sociedade (GPECOM) E-mail para contato: daniela.bochembuzo@usc.br

Daniele Savietto Filippini Professor da Universidade Unip Graduação em Comunicação Social com ênfase em Rádio e TV pela Universidade Metodista; Mestrado em Comunicação e Jornalismo pela Universidade de Coimbra; E-mail para contato: danisavietto@hotmail.com

Daniele Teixeira Gonzaga Graduação em Comunicação Social: Rádio, TV e Internet pela Universidade Centro Universitário do Norte - UNINORTE; E-mail para contato: adanigonzaga@hotmail.com

Diogo Duarte Rodrigues Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda (UNESA), especialização Master Digital Design em Mídias Interativas (INFNET) e é Mestre em Ciência da Informação (IBICT/UFRJ). Tem experiência na área de Comunicação, atuando principalmente em internet, marketing e publicações digitais. É professor universitário desde 2010, participando ativamente nos cursos de Comunicação Social, Web Design e Marketing. Atualmente, é coordenador dos cursos superiores de tecnologia em Marketing e em Design Gráfico, da UCB.

Ediana Abreu Avelar Professora adjunta dos cursos de Jornalismo e Publicidade da Universidade Veiga de Almeida e Centro Universitário Augusto Motta; Graduada em Comunicação Social pela FACHA/RJ; Mestrado em Educação pela UCP/RJ; Doutoranda em Ciência Política pelo IUPERJ; Grupo de Pesquisa em Qualidade em Comunicação – CNPq; E-mails para contato: ediana.avelar@uva.br e ediana@souunisuam.com.br

Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação em EaD pela Universidade Federal do Ceará (UFC 2007); É professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Atualmente participa dos grupos de pesquisa da GESC³. Grupo de Estudos Semióticos em Comunicação, Cultura e Consumo

(Casa Sêmio - São Paulo); ABpN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e NEIEF (DCH III) em Educação Infantil e Ensino Fundamental nas áreas de comunicação e novas tecnologias com alunos e orientandos na área de negritude, comunicação e novas tecnologias. e-mail: eliasimeia@yahoo.com.br

Elis Rejane Santana da Silva Doutoranda do PPGCOM/USP. Possui mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - Uneb (2012). Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, professora colaboradora (LICEEI) da Universidade do Estado da Bahia, com ênfase de atuação principalmente nos seguintes temas: educação matemática; ensino, pesquisa extensão em educação; ecologia humana e comunicação. e-mail: elisseco@gmail.com

Erika Savernini Professor da Universidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Graduação em Comunicação Social, habilitação em Radialismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestrado em Artes Visuais - Cinema pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutorado em Artes - Cinema pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Grupo de pesquisa: líder do grupo Estética e Pensamento Cinematográfico; E-mail para contato: erika.savernini@ufff.edu.br

Francine Rebelo Pereira Servidora da Universidade Federal do Amazonas; Técnica do Laboratório de Cerâmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas; E-mail para contato: franciz_am@yahoo.com.br

Frank Antonio Mezzomo Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Campo Mourão. Doutor em História, Líder do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder e Editor da Revista NUPEM. frankmezzomo@gmail.com

Giovana dos Passos Colling Graduanda em Comunicação Social – Habilitação Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail para contato: giovanacolling@gmail.com

Giovana Montes Celinski Professora de Jornalismo da Faculdade Secal e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade

Tuiuti do Paraná (UTP); Graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Paraná; Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná; Grupo de Pesquisa: Interações Comunicacionais, Imagens e Culturas Digitais – INCOM (UTP)

Guilherme Hilgenstieler Faria Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo

Heloiza Matos e Nobre Professor da Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – PPGCOM - da Universidade de São Paulo; Graduação em Jornalismo pela Universidade de Juiz de Fora; Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Pós-Doutorado pela Université Grenoble III FRANCE; Grupo de pesquisa: Compol – Comunicação Pública e Política, como coordenadora do grupo, desde 2010. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq até 2010; E-mail para contato: heloizamatoss@gmail.com

Ivania Skura Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná e Graduada em Comunicação Social pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Integrante dos Grupos de Pesquisa Interações Comunicacionais, Imagens e Culturas Digitais - INCOM (UTP) e Cultura e Relações de Poder (UNESPAR). ivaniaskura@hotmail.com

Ivon Mendes de Barros. Mestre em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi; especialista em Fundamentos das Artes e da Cultura pela UNESP; graduado em Educação Artística com habilitação em teatro pela ECA-USP e FAMOSP. Foi professor na Universidade Anhembi Morumbi, na Universidade de Sorocaba e na Faculdade Mozarteum. Deu aulas de Maquiagem Teatral para atores no Senac por 20 anos. Realizou oficinas e palestras em mais de 20 escolas de diferentes locais do Brasil e em 3 locais do Peru. Tem experiência profissional na área das Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: maquiagem de personagens, máscaras, teatro, interpretação, música, cinema e educação. E-mail para contato: ivonmendes@gmail.com

Jônio Machado Bethônico Graduação em Comunicação Social / Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestrado em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais; Doutorado em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais; Pós-Doutorado em Linguística Aplicada: Linguagem

e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais; E-mail para contato: jonio@ufmg.br

Juliana Costa Neves Graduação em Jornalismo pela Universidade do Sagrado Coração. Grupo de pesquisa: Comunicação, Mídia e Sociedade (GPECOM). E-mail para contato: julianacostaneves96@gmail.com.

Leonardo Mozdzenski Professor da Escola de Contas Públicas Prof. Barreto Guimarães (ECPBG/TCE-PE); Graduação em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Comunicação (em andamento) pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: As narrativas da publicidade híbrida e os novos papéis do consumidor E-mail para contato: leo_moz@yahoo.com.br.

Leonardo Seabra Puglia Possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), Pós-Graduação em Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva pela ESPM-RJ - Escola Superior de Propaganda e Marketing (2012), Mestrado em Ciências Sociais pela PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015) e é doutorando em Ciências Sociais também pela PUC-RJ. Trabalhou com design, edição de vídeo, rádio, web, jornalismo e marketing esportivo, mídias digitais, TV, impresso, ONG e crítica de cinema, além de ter atuado, durante seis anos, como analista de marketing da Rede Telecine. Atualmente é cineclubista e professor no curso de Comunicação Social da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora (FSMA), em Macaé-RJ. leopuglia@gmail.com

Letícia Corona Fazolari Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo

Luís Carlos Bittencourt Professor Titular e Coordenador do curso de Jornalismo da Universidade Veiga de Almeida; Coordenador do MBA em Administração de Marketing e Comunicação Empresarial da UVA; Graduação em Jornalismo pela ECO/UFRJ; Mestrado em Comunicação pela ECO/UFRJ; Doutorado em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ; Grupo de Pesquisa em Qualidade em Comunicação - CNPq; Avaliador Institucional pelo INEP/MEC; E-mail para contato: bitt@uva.br e lcbitt@gmail.com

Manoela Pagotto Martins Nodari Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFES. Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-

graduação em Psicologia da UFES. E-mail: manu_pagotto@yahoo.com.br

Marcella Rodrigues da Silva: Professora do Centro Universitário Vale do Ipojuca - Unifavip | DeVry; Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Ceará; Integrante do Grupo CNPQ Publicidade nas Novas Mídias (PPGCOM/UFPE) e Sociedade de Estudos do Esporte (PPGS/UFC); E-mail para contato: marcellamkt@gmail.com.

Maria José da Costa Oliveira Graduação em Comunicação Social pela Universidade de Mogi das Cruzes; Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Pós Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Grupo de pesquisa: Compol – Comunicação Pública e Política; E-mail para contato: zezecoliveira@gmail.com

Marina Pires Savioli Universidade Anhembi Morumbi São Paulo – SP

Moacir José dos Santos Professor da Universidade: Universidade de Taubaté (UNITAU)/ Centro Universitário Módulo –Caraguatubá/SP; Membro do corpo docente do Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da UNITAU; Graduação em História pela Universidade Estadual Paulista (1996); Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista (2000); Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista (2006); Pós Doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO), Braga/Portugal (2015); Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Comunicação (NUPEC).

Monica Franchi Carniello Professora da Universidade: Universidade de Taubaté (UNITAU)/ FATEC – Pindamonhangaba/SP; Membro do corpo docente do Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da UNITAU; Graduação em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993); Mestrado em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000); Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005); Pós Doutorado pela Universidade Metodista de São Bernardo (2010); Pós Doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO), Braga/Portugal (2015); Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Comunicação (NUPEC)/ Avaliação e diagnóstico do desenvolvimento regional - UNITAU

Nádia Maria Lebedev Martinez Moreira Professora da

Universidade Anhembi Morumbi; Graduação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil; Mestrado em Comunicação Social: Interações Midiáticas pela Universidade; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil; Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil; nadialebedev@gmail.com

Nathalia Akemi Lara Haida Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo

Orlane Pereira Freires Professora da Universidade Federal do Amazonas; Membro do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas; E-mail para contato: orlane.freires@gmail.com.

Priscilla de Oliveira Martins-Silva Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. E-mail: priscillamartinssilva@gmail.com

Rosana Alves de Oliveira Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat; Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins-UFT; Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB; Grupo de pesquisa: Comunicação, Cultura e Sociedade - Unemat ; E-mail para contato: rosana.alves@unemat.br

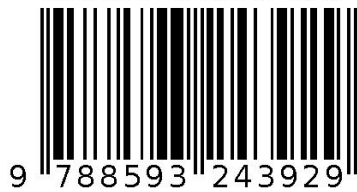
Rozinaldo Antonio Miani Graduado em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC); Graduado em História pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Doutor em História pela Unesp/Campus Assis. Pós-doutor pela ECA/USP (Apoio Fundação Araucária). Professor do Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Vice-Coordenador do Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Vice-Coordenador do Curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Comunicação Popular (CNPq).

Sonia Regina Soares da Cunha Professor Estagiário PAE da Universidade de São Paulo; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo; Graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade Cásper Líbero; Mestrado em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio

Grande do Norte; Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Grupo de pesquisa: Epistemologia do Diálogo Social da Universidade de São Paulo; E-mail para contato: reginacunha@usp.br

Valter Frank de Mesquita Lopes Professor da Universidade Federal do Amazonas; Membro do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas; Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Amazonas; E-mail para contato: valtermesquita@ufam.edu.br.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-92-9



9 788593 243929