



# tecnologia e novas mídias:

da educação  
às práticas  
culturais e  
de consumo

organizadores:

patricia bieging

raul inácio busarello

vania ribas ulbricht

lídia oliveira



2 0 1 3

organizadores:

**tecnologia  
e novas  
médias:**

**da educação  
às práticas  
culturais e  
de consumo**

patricia bieging • raul inácio busarello • vania ribas ulbricht • lídia oliveira

**new  
media and  
technologies:**

**education,  
culture and  
consumption**

**tecnología  
y nuevos medios  
de comunicación:**

**de la educación  
a las prácticas  
culturales y  
consumo**

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Direção Editorial Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello

Capa e Projeto Gráfico Raul Inácio Busarello

Editoração Eletrônica Patricia Bieging

Comitê Editorial Dra. Lídia Oliveira  
Dra. Vania Ribas Ulbricht  
Dr. Victor Aquino

Revisão Autores e Organizadores

Organizadores Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello  
Vania Ribas Ulbricht  
Lídia Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T255 Tecnologia e novas mídias: da educação às práticas culturais e de consumo / Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello, Vania Ribas Ulbricht, Lídia Oliveira, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. 274p.

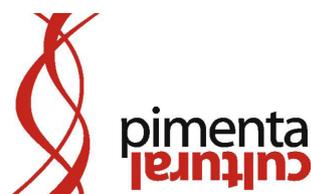
Inclui bibliografia  
ISBN: 978-85-66832-05-1 (PDF)

1. Tecnologia. 2. Mídia. 3. Educação. 4. EaD. 5. Hipermídia. 6. Interatividade. 7. Consumo. I. Bieging, Patricia. II. Busarello, Raul Inácio. III. Ulbricht, Vania Ribas. IV. Oliveira, Lídia. V. Título.

CDU: 008  
CDD: 300



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores, conforme as normas do edital da chamada pública de trabalhos realizada em 2013 para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. Obra sem fins lucrativos, distribuída gratuitamente. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.



PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME  
São Paulo – SP  
Fone: +55 (11) 96766-2200 – (11) 96777-4132  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)  
E-mail: [livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

# SUMÁRIO

Prefácio .....	05
Capítulo I	
<b>Educação, comunicação e tecnologias:</b> antes e depois da internet .....	09
<i>Victor Aquino</i>	
Capítulo II	
<b>Pelas asas de ícaro:</b> o reomodo do fazer pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA .....	25
<i>Dóris Roncarelli e Araci Hack Catapan</i>	
Capítulo III	
<b>A construção de materiais didáticos para a educação a distância sob a perspectiva da teia/rizoma .....</b>	39
<i>Beatriz Helena Dal Molin, Francieli Motter Ludovico, Julia Cristina Granetto e Mirian Lígia Endo Karolesky</i>	
Capítulo IV	
<b>Enhancing an adapted IPTV service with audio description .....</b>	53
<i>Rita Oliveira, Jorge Ferraz de Abreu e Ana Margarida Almeida</i>	
Capítulo V	
<b>Convergência das mídias na Educação a Distância:</b> Tessituras Plurais .....	68
<i>Andreza Regina Lopes da Silva, Ademilde Silveira Sartori e Fernando Jose Spanhol</i>	
Capítulo VI	
<b>Educação, Tecnologia e Publicidade:</b> a reconfiguração do discurso persuasivo em busca de um público conectado .....	86
<i>Beatriz Braga Bezerra, Carlysângela Silva Falcão e Rita de Kássia Araújo da Silva</i>	
Capítulo VII	
<b>Hipermídia como catalisador da leitura na sociedade em rede .....</b>	101
<i>Lídia Oliveira e Vania Baldi</i>	

Capítulo VIII	
<b>A narrativa hipermídia no cinema e o espectador como co-diretor:</b> um estudo de caso do filme de terror <i>Last Call</i> .....	123
<i>Raul Inácio Busarello, Patricia Bieging e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo IX	
<b>Narrativa e interatividade nos livros digitais infantis:</b> uma análise do eBook-app <i>The Numberlys</i> .....	142
<i>Deglauy Jorge Teixeira e Berenice S. Gonçalves</i>	
Capítulo X	
<b>Scratch na infância:</b> experienciação comunicacional, lúdica e criativa .....	161
<i>Patrícia Oliveira e Conceição Lopes</i>	
Capítulo XI	
<b>Criança e rede social:</b> uma nova forma de consumo a partir do mundo virtual e das novas tecnologias .....	179
<i>Sabrina de Magalhães Franco e Patricia Bieging</i>	
Capítulo XII	
<b>Comunicação e tecnologia:</b> narrativas de marcas contemporâneas .....	198
<i>Fernanda Elouise Budag</i>	
Capítulo XIII	
<b>Tipologia de segmentação para adoção de inovações em celulares pela baixa renda de São Paulo, Brasil</b> .....	217
<i>Maria de Lourdes Bacha, Celso Figueiredo Neto e Angela Schaun</i>	
Capítulo XIV	
<b>Ai, Tia, é o que a sua Mãe fez para Você nascer:</b> representações de amor e sexo construídas por meninas de classes populares a partir da mídia .....	237
<i>Jacqueline Sobral</i>	
<b>Sobre os autores</b> .....	257

# PREFÁCIO

“Todas as fronteiras são ténues, frágeis e porosas.” (Zygmunt Bauman)

Os processos sociais – culturais, políticos, educacionais, religiosos, etc. – contemporâneos passaram a ter como enquadramento o contexto global, que desafia a escala de compreensão do enraizamento local, da familiaridade do que é próximo. A tecnologia sempre desafiou os modos de fazer, agir e compreender. Hoje a tecnologia informática em simbiose com as telecomunicações criaram uma nova camada, uma nova *eco-techno-esfera* que envolve todos os espaços, mesmo os que não têm acesso à rede Internet, na medida em que por esta são afetados porque lhes confere a condição de exclusão.

A *eco-techno-esfera* criada pela Internet intensifica-se com o protagonismo de um dos seus serviços, a *World Wide Web* ou *Web* que progressivamente nele tem subsumido os demais serviços da Internet. Este protagonismo da *Web* exponencia-se com a passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* com o protagonismo assumido pelos usuários que passam a ter um papel fundamental na dinâmica de uso e crescimento dos serviços e dos conteúdos e, agora, com a *Web 3.0* em que a busca semântica se apresenta como resposta ao extravasamento de dados gerados pelos usuários que faz florescer a importância do designado *big data*.

É neste contexto que o presente livro se propõe contribuir com textos que apresentam, equacionam e refletem sobre o impacto das tecnologias nas práticas culturais, educacionais e de consumo. Embora a metáfora do impacto não seja a de maior rigor, dado que as tecnologias nascem e desenvolvem-se no seio da própria sociedade, logo, não veem do exterior impactar, como um projétil; o certo é que a sua extrema influência na dinâmica das práticas sociais nos conduz ao uso do conceito de impacto, no sentido de grande poder de modificar.

Apesar da ideia de novidade que tendencialmente se associa à tecnologia, na realidade a sua própria evolução faz-se num processo dialético entre inovação e o que estava estabelecido, numa espiral que não rompe de forma abrupta, dramática, com o estado anterior. Daí que o conceito de *remediation* proposto por David Bolter e Richard Grusin surge como uma boa ferramenta analítica. E isso é tanto mais adequado quanto o campo central de análise é a educação.

O espaço formativo central continua a ser a escola e ela é um espaço de *remediation* por excelência, onde se confrontam o velho e o novo, o estabelecido e a irreverência, as literacias clássicas e as novas literacias infocomunicacionais em ambientes digitais, o *on*

e o *off-line*, o analógico e o digital, a lentidão e a velocidade, o cânone e a crítica, etc.. A escola é, portanto, uma arena privilegiada para se sentir que "*De tudo ficou um pouco*" para usar as palavras de Drummond de Andrade.

Os capítulos do presente livro estão focalizados em torno de um conjunto de problemáticas tendo a educação como matriz transversal, mesmo quando implícita.

A problemática da educação a distância e dos ambientes virtuais de aprendizagem é abordada no capítulo II – "Pelas asas de ícaro: o reomodo do fazer pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de ambiente virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA" - em que se sublinha a necessidade fundamental de coerência entre tecnologia, ergonomia e pedagogia, em busca de uma taxonomia, que tem como categorias conceituais a interação, autonomia, cooperação e mediação; o capítulo III – "A construção de materiais didáticos para a educação a distância sob a perspectiva da teia/rizoma" – dá continuidade à reflexão no sentido de enfatizar que o ensino a distância abre a possibilidade de romper as barreiras geográficas dando deste modo oportunidade a um maior número de indivíduos de terem acesso ao conhecimento científico. O trabalho deste autores enquadra-se na reflexão em torno da problemática da sociedade da comunicação que se reforça enquanto sociedade do conhecimento. Mas, o conhecimento só adquire valor na sua *publicidade*, na sua partilha para usufruto comum. Neste sentido o cap. V – "Convergência das mídias na Educação a Distância: Tessituras Plurais" – trabalha a relação entre a comunicação, o conhecimento e a educação sublinhando o papel das mídias no processo de construção, disseminação e partilha do conhecimento, com especial ênfase quando se tratada de processos de ensino a distância.

A tecnologia e as novas mídia abrem um novo território semiótico, caracterizado pela hibridação de linguagens, pelo caráter hipermídia e pela conexão generalizada. Neste sentido o capítulo VII – "Hipermídia como catalisador da leitura na sociedade em rede" – faz a proposta de uma plataforma digital com cariz de rede social para as crianças partilharem as suas experiências de leitura recorrendo ao uso de vídeo, imagens, comentários que lhes permitam expressar as interpretações dos livros que leem, seguir os amigos criando conexões entre leitores, enfim, fazer de um ambiente hipermídia um espaço de promoção da leitura. Na mesma senda da infância e da leitura usufruindo de novas mediações em que o digital assume protagonismo vem o capítulo IX – "Narrativa e interatividade nos livros digitais infantis: uma análise do eBook-app The Numberlys" - que foca a questão dos livros digitais, narrativas e interatividade, concluindo que a interatividade, em determinados estádios da narrativa, pode desempenhar um papel de ressignificação do conteúdo promovendo o enriquecimento da leitura, fazendo com

que o leitor se envolva num processo mais efetivo e imersivo. Também aqui, tal como no trabalho apresentado no capítulo VII, há o enfatizar do papel da integração das mídias (imagens, sons, animação, vídeo) como elemento que permitem ao leitor relacionar-se com a narrativa, orientando-se na interpretação e, no fundo, reescrevendo a narrativa. De narrativas e contexto de convergência midiática se faz a proposta do capítulo VIII – “A narrativa hipermídia no cinema e o espectador como co-diretor: um estudo de caso do filme de terror *Last Call*” – com enfoque na fruição do cinema que extravasa a sua tela e assim permite ao espectador ampliar a sua capacidade de interação, potenciando-se como ator e co-editor.

A tecnologia e as novas mídias na infância está presente na análise de vários capítulos do livro, o que denota que há uma preocupação por compreender como as práticas cognitivas e sociais dos que nascem num contexto hipermidiático são modeladas por esta circunstância. No capítulo X – “Scratch na infância: experiência comunicacional, lúdica e criativa” – em que se faz o estudo do uso do Scratch na infância, no sentido da promoção do brincar social espontâneo em plataformas digitais, num processo comunicacional, lúdico e criativo. A infância é também o centro de análise do capítulo XI – “Criança e rede social: uma nova forma de consumo a partir do mundo virtual e das novas tecnologias” – em que se estuda como as marcas vêm nas redes sociais novas oportunidades de crescimento e consumo virtual. As autoras analisam o caso da *Cartoon Network* e da revista *Recreio*, respetivas estratégias e possibilidades interativas apresentadas por estas marcas nas suas plataformas na Internet, concluindo que se verifica um processo de convergência, na medida em que as crianças querem mais do que assistir televisão ou ler as revistas preferidas, querem acompanhar e vivenciar de modo ativo e interativo o que se passa com os seus personagens preferidos e isso faz com que se vinculem aos espaços *on-line* das marcas.

As marcas e a narrativas que a tecnologia e as novas mídias permitem elaborar são um elemento que marca a estrutura argumentativa de alguns dos trabalhos apresentados neste livro. No capítulo VI – “Educação, Tecnologia e Publicidade: a reconfiguração do discurso persuasivo em busca de um público conectado” – são as próprias instituições de ensino que se tornam em produtos/serviços para os quais se quer captar a atenção dos jovens como potenciais clientes conectados, numa estratégia de marketing educacional, através de conteúdos persuasivos difundidos na rede. O capítulo XII – “Comunicação e tecnologia: narrativas de marcas contemporâneas” – dedica-se também a analisar o papel da narrativa na interseção comunicação-tecnologia.

A questão da tecnologia, do consumo e da educação é outro dos eixos do presente livro. A tecnologia intervém de forma ecossistêmica, ou seja, não se trata de um mero efeito

aditivo, ou seja, não se trata de acrescentar à educação ou ao consumo a tecnologia. Esta faz com que se reconfigurem as estratégias, as representações, as linguagens, os relacionamentos, ou seja, há uma *remediation sistémica*. Neste sentido, o capítulo I – “Educação, comunicação e tecnologias: antes e depois da internet” – que coloca o enfoque nos meios que permitem ampliar o que se passa no espaço da sala de aula, do serviço postal, à Internet, passando pela radiodifusão todos contribuíram para ampliar o acesso à formação e ao conhecimento. Contudo, na Internet pelo grau de abertura à publicação faz com que não exista uma seleção dos conteúdos e, como diz o autor “a Internet é como um armário no qual se guarda lixo junto com comida.”, isto reforça a recomendação de fazer o *remix* de competências pré-Internet, como as competências de análise crítica, de escrutínio das fontes para se poder usufruir desta nova ambiência, sendo ela própria objeto de redefinição, ou seja, um momento no processo e não o fim. A Internet também será objeto de *remediation*.

Os dispositivos móveis são já uma abertura no processo de *remediation* da Internet, no capítulo XIII – “Tipologia de segmentação para adoção de inovações em celulares pela baixa renda de São Paulo, Brasil” – evidencia-se uma forte dinâmica de consumo de telefonia móvel entre a população de baixa renda. Estes novos consumos interferem nas sociabilidades e nas representações que se criam. No que respeita às representações o capítulo XIV – “Ai, Tia, é o que a sua Mãe fez para Você nascer: representações de amor e sexo construídas por meninas de classes populares a partir da mídia” – analisa a representação de duas meninas sobre a sexualidade a partir do consumo televisivo. Em paralelo com os usuários de baixa renda a quem faltam algumas literacias para a recepção de serviços móveis mais sofisticados, assim também às crianças falta a maturidade para poderem lidar com programação desadequada para a sua idade, que deve ser objeto de estudos como o apresentado no capítulo XIV. Crianças, cidadãos com baixa renda ou cidadão com necessidades especiais trazem oportunidade de analisar, refletir e contribuir para compreender o papel da tecnologia na recepção. Neste sentido o capítulo IV – “Otimização de um serviço IPTV adaptado com audiodescrição” – dá um contributo para que pessoas com défice visual possam ter acesso ao entretenimento e informação proporcionado pela televisão.

Ler esta obra é uma excelente oportunidade para enriquecer a reflexão sobre o papel da tecnologia e novas mídias na educação, nas práticas culturais e de consumo num mundo globalizado e hiperconectado.

Lídia Oliveira  
Universidade de Aveiro

# 1

## **Educação, comunicação e tecnologias: antes e depois da internet**

**Education, communication and technologies:  
before and beyond internet**

**Educación, comunicación y tecnologías:  
antes y más allá de internet**

Victor Aquino

**Resumo:**

Digressão sobre as condições de oferecimento de cursos, ampliação do número de alunos e popularização de qualquer estudo. Considerando experimentos históricos de cursos distribuídos pelos sistemas postais, ou disseminados pela radiofonia, discute a questão do envolvimento de profissionais e instituições que imaginam cada método, cada sistema, cada oportunidade de sair da sala de aula convencional como uma coisa definitiva. Essa tendência tem comprometido outras experiências de cursos do gênero, que praticamente se mantiveram inalterados, mesmo após o advento da Internet. Caso, por exemplo, de cursos oferecidos por uma instituição católica brasileira, a qual não prevê nem mesmo a utilização de e-mail. Recupera historicamente os cursos de idioma russo e de esperanto disseminados pela Radio Central de Moscou nos tempos da União Soviética. Como também os cursos de inglês oferecidos por instituições norte-americanas. Como, ainda cursos de formação técnica, cursos de arte, cursos de fotografia e assim por diante. Por último, questiona o apego à Internet, como se não fosse mais aparecer qualquer inovação tecnológica posterior.

**Palavras-chave:**

Internet; Educação; Cultura; Radiodifusão; Serviços postais; Cursos por correspondência; Tecnologia; Mudança social.

**Abstract:**

Digression on conditions of offering courses, increasing the number of students and popularization of any study. Whereas historical experiments of courses by postal distributed or disseminated by radio systems were popular till years 1950, discusses the question of the involvement of professionals and institutions who imagine every method, every system, every opportunity to leave the conventional classroom as a permanent thing. This trend has committed other experiences of gender courses, which remained virtually unchanged even after the advent of the Internet. For instance, courses provided by a Brazilian Catholic institution, which does not even provide for the use of email. Historically recovers courses of Russian language and Esperanto disseminated by the Central Radio of Moscow in Soviet Union times. As well as English courses offered by American institutions. As also technical training courses, art courses, photography courses and so on. Finally, it asks about attachment to the Internet as a way that will not have none technological innovation any more.

**Keywords:**

Internet; Education; Culture; Broadcasting; Postal services; Correspondence courses; Technology; Social change.

**Resumen:**

Digresión sobre las condiciones de oferta de cursos, lo que aumenta el número de estudiantes y la divulgación de cualquier estudio. Considerando que las experiencias históricas de los cursos por distribución postal, o difundidos por radio fueron populares hasta los años 1950, se analiza la cuestión de la participación de los profesionales y las instituciones que se imaginan todos los métodos, cada sistema, cada oportunidad de salir del salón de clases convencional como algo permanente. Esa tendencia se ha cometido otras experiencias así, que se mantuvieron prácticamente sin cambios, incluso después de la llegada de Internet. Por ejemplo, los cursos impartidos por una institución católica brasileña, que ni siquiera se prevé la utilización de correo electrónico. Recupera históricamente cursos de idioma ruso y esperanto difundidos por la Radio Central de Moscú en tiempos de la Unión Soviética. Además de los cursos de inglés ofrecidos por las instituciones estadounidenses. Como también cursos técnicos de formación, cursos de arte, cursos de fotografía y así sucesivamente. Por último, se pregunta por aquellos que piensan solo en la Internet como se no hubiera ninguna posibilidad de innovación tecnológica más.

**Palabras clave:**

Internet; Educación; Cultura; Radiodifusión; Servicios postales; Cursos por correspondencia; Tecnología; Cambio social.

Nós, seres humanos, temos sempre uma tendência natural para acreditar em tudo que quisermos. Seja lógica ou não, seja real ou não, qualquer coisa que nos interesse e que pensemos ser verdadeira pode ser objeto de nossa credulidade. Assim tem sido desde o início da Civilização. Assim tem se justificado cada mito, como os valores que foram atribuídos às diferentes culturas, em diferentes épocas. De algum modo, o próprio conhecimento também evoluiu assim, como igualmente os campos científicos se formaram e se desenvolveram.

O problema dessa tendência para a credulidade é justamente aquele que alcança descobertas científicas, ultrapassando a racionalidade e transformando o que é apenas ciência em um dogma “imutável”. Muitas vezes a obviedade não apenas transforma leis naturais ou descobertas delas decorrentes em dogmas, como considera imutáveis situações nem um pouco sustentadas por teoria ou conhecimento absoluto. Ou, quando apoiadas em teorias, são quase sempre relativizadas por uma porção de dúvidas que fazem concluir sobre o contrário daquilo que, na verdade, expressam.

Este tem sido o caso. Um problema que tem origem no contexto acadêmico-científico tradicional. Pois, há mais de trezentos anos, a repetida divisão entre as ditas ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas tem justificado a coabitação no mesmo universo formal do ensino e da pesquisa. No entanto, como se sabe, o desenvolvimento científico – notadamente o desenvolvimento científico com base em pesquisa – é amplamente diferente, organizando-se pelo menos em dois grandes conjuntos. E não em três.

Esses dois conjuntos são formados pelo conjunto das ciências que se desenvolvem com base na convicção, ou na certeza de postulados anteriores, dependendo sempre de um domínio absoluto sobre o que se “sabia antes”, para se avançar à etapa seguinte. Desnecessário será explicar uma coisa que é mais ou menos óbvia. Tem sido assim nas ciências exatas, tem sido assim nas ciências biológicas.

Resta, então, indagar: “como ocorre esse processo nas ciências humanas?” É evidente que não está em causa o avanço do conhecimento com base unicamente na convicção, mas com base no acúmulo de dúvidas racionais. Pois o conhecimento

se amplia nesse conjunto de ciências a partir de discussões e rediscussões do que se supõe saber. Pode-se mesmo dizer que, em outras palavras, sempre remanesce uma dúvida nova a ser esclarecida. Fatos apontados como definitivos em um século, em outro já não são aceitos. Não há (aliás, nunca houve) necessidade de um conhecimento precedente para se determinar o avanço a uma etapa posterior. Esta é a principal diferença entre os dois conjuntos.

Há trinta ou quarenta anos, era comum ouvir referência à obra de Teilhard de Chardin (1956, 1963, 1968). Esse padre jesuíta francês, que viveu entre 1881 e 1955, deixou três obras que foram publicadas postumamente. Três trabalhos que se dedicavam a justificar, sobretudo, uma aproximação entre ciência e religião. Razão pela qual, talvez com a preocupação de não perder de vista uma humanização da educação, autores desse assunto citavam essas obras à exaustão.

De maneira semelhante, há meio século também se percebia em trabalhos acadêmicos na esfera da psicologia, da educação, da sociologia, repetidas referências a Piaget<sup>11</sup>. Legou à posteridade acadêmica e científica centenas de títulos sobre aprendizagem, cognição, desenvolvimento psicológico, construtivismo e temas de interesse que permeiam os campos da socialização e do desenvolvimento do ser humano. Nem assim, entretanto, decorrido largo tempo em que essas ideias eram recorrentes em papers e livros nas mesmas áreas, elas frequentam com a mesma intensidade publicações a respeito.

O que se está afirmando não é, necessariamente, que obras de uns e outros autores mais antigos deixaram de ter utilidade. O que se está dizendo é que no campo das ciências humanas, principalmente, há como que uma visível tendência para colocar tudo que foi produzido no passado em desuso. E isto ocorre por conta dessa necessidade aparente que os ditos cientistas sociais, pesquisadores de ciências, estudiosos das humanidades, enfim, de sempre buscar novos autores, novos paradigmas, novas ideias. Quando aportam sobre o pensamento de atualidade têm também a tendência de transformar tudo em verdade absoluta, verdade definitiva.

É quando se tem a nítida sensação de que se está à frente de dogmas, quase “religiosos”, inquestionáveis, indiscutíveis. No campo da educação, não faz muito tempo, falava-se muito no passado em modelos e métodos hoje discutíveis. Os próprios modelos de organização escolar para a formação educacional mudou substancialmente. Poder-se-ia dizer, por acaso, que os modelos antigos eram inadequados? Acho que não. As estruturas curriculares da escola fundamental até o ensino médio, como as já esquecidas estruturas dos cursos primário, ginasial e colegial – que praticamente quase ninguém mais conhece ou quase ninguém mais sabe o que era – são um bom exemplo disso.

A expansão do ensino universitário, por exemplo, há alguns anos também denominado de “ensino de terceiro grau”, também trouxe os programas de pós-graduação, com as especializações, os mestrados e os doutorados. Se por um lado foi bom por ampliar as oportunidades de acesso à universidade, permitindo que um número enorme de pessoas continuasse a aprofundar estudos, por outro lado também contribuiu para ampliar a redundância com produções acadêmicas de discutível qualidade, em torno de múltiplas ideias que, de algum modo, serve em muito para se perceber uma diminuição das referências às teorias e às obras que já foram consideradas clássicas.

Quando se indaga o que é e para que serve, afinal, a educação, não faltam títulos – há pelo menos um século – que expliquem em detalhes um processo que se move com a própria Civilização. Aliás, a educação integra o processo civilizatório. O domínio da inteligência fez com que os seres humanos encontrassem todos os meios, descobrissem todos os caminhos e buscassem permanentemente todas as formas e fórmulas que tivessem utilidade em educação. O aproveitamento das tecnologias desenvolvidas para outros fins, sem perder a aplicação original, tem sido uma constante no emprego de meios para aprimorar pedagogias e melhorar o desempenho da aprendizagem. Independente de nível ou contexto, a educação tornou-se essencial à vida humana.

Todavia, como já deve ter ficado evidente, este não é um texto sobre educação. Ainda que aborde indiretamente esse tema para discutir a questão do uso de

tecnologias para aproximação social no processo educativo, ou para facilitar a percepção e ampliar a cognição no aprendizado, este trabalho está preocupado, sobretudo, com o modo como essas tecnologias têm sido usadas. Uma ideia até bastante antiga, com origem em uma provocação de John Dewey, datada de 1938, sempre remete ao modo como se transmite o conhecimento entre os seres humanos (JACKSON, 2011).

As discussões sobre essa questão são muitas. Envolvem aspectos éticos, instituições, métodos, democracia, sociedade, cultura, legitimidade e assim por diante. O que não chega a ser importante para uma outra discussão, envolvendo principalmente a tendência humana para transformar todo desenvolvimento em “coisa definitiva”, da mesma maneira que tudo aquilo que se passou a utilizar em aplicação de qualquer área como algo que nunca mais será deixado de usar. Inclusive em educação.

Nos termos já expressos, então, este trabalho não foca a educação, em si, mas a questão de uso dos suportes e ferramentas para realização do processo de educação. Claro, o mais elementar e antigo desses suportes é o livro. Todavia, este como a utilização de equipamentos como lusa e outros meios de demonstração de escrita já dispensam qualquer outro comentário. Afinal, são o que são desde tempos imemoriais.

Talvez os meios que transformaram as possibilidades do espaço físico da sala de aula, ampliando seus limites para reunião de aluno tenham sido, provavelmente, mais importantes que qualquer outro suporte. Pois a ampliação da capacidade de reunião de alunos para disseminação de um mesmo tipo de conhecimento, simultaneamente, configura uma possibilidade de ampliação daquilo que está sendo ensinado para muito além das paredes de uma mesma sala de aula. Nesse sentido, primeiro os serviços postais (que permitiram o oferecimento dos primeiros cursos a distância), e depois a radiodifusão (que tornou possível a frequência às aulas independente do local onde estivessem os alunos), foram esses primeiros meios.

Para se considerar esses dois aspectos se deve, antes, considerar a natureza da tecnologia, que é a capacidade de transformar conhecimento, recursos materiais e meios externos na possibilidade de aumento, aprimoramento ou eficiência que decorre do simples conhecimento. Assim, sistema postal e radiodifusão à época de sua utilização em educação eram tecnologias disponíveis para disseminação do conhecimento.

Em interessante obra, *The nature of technology: what it is and how it involves* (ARTHUR, 2009), percebe-se que nem toda tecnologia é permanente ou *definitive*, como nem toda tecnologia é apropriada, como nem toda tecnologia pode substituir meios convencionais anteriores a ela. Embora sem relação com o tema ora em discussão, pode-se depreender que é o caso do uso do sistema postal e da radiodifusão em educação. Pois além da natural obsolescência, face à quantidade de outros recursos disponíveis surgidos posteriormente, sistema postal ou radiodifusão têm hoje pouca ou quase nenhuma utilidade nessa área.

O Brasil foi pródigo nos estabelecimentos que, entre o fim dos anos de 1930 e o advento da Internet, exploraram a capacidade de disseminação de cursos pelos correios. Eram os chamados “cursos por correspondência”, mediante os quais o “aluno” recebia aulas e exercícios pelo também já antigo “reembolso postal”. Ou seja, a cada lição o destinatário pagava uma quantia no guichê da agência postal para retirar o material sobre o qual estudava, ou praticava a habilidade que fosse.

Não chegava a ser nem um pouco atividade original. Era, como sempre acontecia naquelas épocas, uma reprodução de modelo criado e desenvolvido nos Estados Unidos. Desse modo, surgiu o Instituto Monitor, em 1939. Ou, dois anos depois, o Instituto Universal Brasileiro. Houve, claro, outros desses estabelecimentos remotos. Não se deve esquecer também que, antecedendo a tudo isso, já nos idos anos de 1910 e 1920, havia farta oferta de livros cujo título se completava com um “sem mestre”. Eram cursos de idioma sem mestre, cursos de pesca sem mestre, cursos de jardinagem sem mestre, cursos de trabalhos manuais sem mestre e assim por diante.

Todavia, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro se destacaram pela penetração em quase todo território nacional, utilizando como único meio de divulgação as revistas de grande circulação. Incluindo-se entre estas, naturalmente, *O Cruzeiro*, *Revista da Semana*, como mais tarde, *Querida*, *Capricho* e, sem esquecer, todo elenco de revistas em quadrinho publicadas pela então ainda jovem Editora Abril.

Os chamados cursos por correspondência divulgados por essas revistas eram acompanhados de bem elaborados materiais explicativos. De maneira clara, concisa e objetiva, anunciavam duração, conteúdo o preço dos cursos. Estampavam também inúmeros depoimentos de ex-usuários, testemunhando sobre a eficiência das aulas e os benefícios daquelas formações. Razão pela qual se pode dizer que esses cursos eram, sim, um sucesso.

A relação era extensa. Havia cursos para rádiotécnico, cabeleireiro, eletricista, desenho a mão livre, ilustração, fotografia, encadernação e assim por diante. O Instituto Universal Brasileiro, embora fundado após o Instituto Monitor, chegou a ser o mais procurado no oferecimento desses cursos. Durante os anos de 1950 acrescentou cursos de preparação aos exames de admissão em escolas de sargento das forças armadas, além de aprimorar o oferecimento dos cursos de português e redação.

Na esteira desse aprimoramento, melhorado significativamente pela oferta dos cursos por correspondência, surgiram novos cursos oferecidos pelas instituições já existentes, como por novas organizações que começaram a trabalhar nesse setor. Tudo graças ao aumento de títulos semanais e mensais daquilo hoje seriam denominados de “mídia impressa”. A mesma Editora Abril, que uma década antes começava a servir de veículo de divulgação desses cursos por meio de alguns títulos, passaria a oferecer, por meio de algumas dezenas de revistas, um amplo espaço de divulgação para esse gênero de estudo.

Já nessa época, outras categorias de cursos por correspondência começariam a surgir. Além de cursos de interpretação teatral e formação de práticos como iluminador, cenógrafo e encarregado geral de produção, apareceram também os

cursos de esperanto, de taquigrafia e até de jiu-jitsu. É interessante notar que, talvez por causa do sucesso desse aumento na oferta dos cursos por correspondência, o mercado editorial toma a dianteira em uma espécie de reinterpretação do “sistema por correspondência”, substituindo-o pela publicação dos títulos “sem mestre”.

Nesse sentido, “*Jiu-Jitsu sem Mestre*”, “*Jardinagem sem Mestre*”, “*Pesca sem Mestre*”, “*Esperanto sem Mestre*”, “*Taquigrafia sem Mestre*” – cada curso antes disponível por reembolso postal passou a ser oferecido em forma de livro. A vantagem para o consumidor-aluno daqueles tempos era, principalmente, o preço menor. Nesse terreno uma empresa editorial, a Editora Tecnoprint, com suas Edições de Ouro, do Rio de Janeiro, assumiria a liderança na venda de livros em formato “de bolso”, com títulos desse gênero.

É da mesma época a utilização da radiofonia para oferecimento de cursos de idiomas, principalmente estes. Durante o período da chamada “guerra fria”, cujo recrudescimento acontece com a crise dos mísseis em Cuba e com a Guerra do Vietnã, ampliando as disputas ideológicas entre os então chamados países da “cortina de ferro” e os países do chamado “mundo livre”, uns e outros enchiam os espaços das transmissões radiofônicas de um lado para outro do mundo, em ondas curtas, com cursos de idiomas. Havia cursos de russo, de alemão e esperanto. Como também havia os cursos de inglês. A Rádio Voz da América, de um lado, transmitindo em vários idiomas, inclusive em português, era confrontada pelas programações, também em diversas línguas, da Rádio Central de Moscou.

A União Soviética coordenava um bem elaborado plano de difusão do ensino do idioma artificial, Esperanto, seja pelo rádio, seja por distribuição postal a cargo de instituições sediadas em várias partes do mundo. Esse idioma artificial foi criado em 1887, por um médico de nome Ludwik Lejzer Zamenhof. Ele pretendia desenvolver um idioma que fosse fácil de ensinar e fácil de aprender, para que um maior número de pessoas no mundo pudesse se comunicar entre si com mais facilidade, independente das próprias línguas.

Se de um lado se deve à União Soviética ter ampliado a popularização dos métodos e glossários do Esperanto, porque o transformou em uma espécie de bandeira da fraternidade universal de acento ideológico, por outro este mesmo fato serviu para ser combatido no Ocidente pelas razões de uso. Mas um dado é inquestionável: ainda hoje é um idioma de facilitação da conversação para mais de um milhão de pessoas.

Ainda hoje, a exemplo de *“Esperanto self-taught with phonetic pronunciation”* (MANN, 2010), existe uma grande quantidade de oferta desses títulos, adquiridos por pessoas que aprendem sozinhos esse idioma, em qualquer lugar do mundo, inclusive nos Estados Unidos.

Todas essas observações não são uma desnecessária apologia aos cursos por correspondência. Tampouco estão enaltecendo a utilização dos sistemas postais como meios de aproximação de alunos. Não, o que se está discorrendo é sobre algo que tem a ver com a utilização de meios externos no processo de educação. Qualquer educação.

Thomas e Brown (2010) discorrem sobre a descoberta de utilidade em qualquer meio ou suporte, que seja capaz de abreviar, aprimorar, facilitar, desenvolver qualquer fase de aprendizado, em qualquer conteúdo de conhecimento. Na verdade, o que a Civilização tem buscado ininterruptamente tem sido a utilização de qualquer meio que torne possível dispor o conhecimento a um maior número de pessoas.

Em 1969, entra em funcionamento a *Open University*, em Walton Hall, cujas primeiras inscrições começam a ser feitas dois anos depois. Começa a oferecer a uma multidão de alunos os chamados cursos *“non-degree”*, ou cursos sem diploma específico. De lá ara os dias de hoje muita coisa mudou, mas o princípio de criação do *“espaço”* que praticamente agrega grande quantidade de alunos, simultânea ou continuamente independente do local onde se encontrem, continua o mesmo. Ou seja, o princípio que amplia o acesso ao estudo de qualquer natureza para muitas pessoas.

Esse princípio de ampliação de acesso só é possível, no entanto, com o recurso da tecnologia. Um recurso externo que não foi desenvolvido, necessariamente, para a educação. Ainda assim, mediante apropriação adequada dos recursos que oferece, torna-se útil no processo que amplia as condições de mais alunos terem acesso ao que está sendo ensinado, de jardinagem a idiomas, de práticas profissionais a técnicas de expressão artística, de religião a qualquer outro curso possível.

Collins e Halverson (2009) discutem essas possibilidades, alertando para o fato de que a tecnologia, em si, não soluciona problemas de educação e aprendizagem. Pois ela é apenas um meio mediante o qual se descobre a oportunidade de melhorar o acesso e os recursos pedagógicos na educação.

Essa tendência que o ser humano demonstra ter, de transformar tudo que sabe ou descobre, em “verdade absoluta”, ou “dogma”, ou condição imutável – da qual se falou no início deste texto – parece ser grandemente aplicável ao estudo das relações do ser humano com todas essas tecnologias que, no decorrer do tempo, sempre dão a impressão de “coisa definitiva”. Os cursos por correspondência, por exemplo. Em pleno Séc. XXI, distante algumas décadas da utilização desse recurso, ainda há organizações que utilizam “freneticamente” os serviços postais no oferecimento de alguns cursos dessa natureza.

Caso, por exemplo, de uma série de cursos mantidos por instituição denominada “*Mater Ecclæsiæ*”,<sup>2</sup> fundada em 1964 com o apoio da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Há qualquer coisa de bizarro nessa instituição. Sem discutir o mérito dos cursos oferecidos – que não é esta a questão – mas considerando sobretudo a prática em uso que, declaradamente, explica a opção pela utilização exclusiva dos serviços postais, chega-se à conclusão de que esta tem sido uma opção definitiva.

Por meio do *site* mencionado são anunciados e oferecidos vários cursos por correspondência. Entre estes, principalmente, estão o Curso Bíblico, o Curso de Espiritualidade, o Curso de Teologia Fundamental, o Curso de Escatologia, o Curso de História da Igreja, o Curso de Cristologia, o Curso Sobre Problemas de Fé

e Moral, o Curso de Iniciação Teológica, o Curso de Direito Canônico, o Curso de Patrologia e o Curso Sobre Deus Uno e Trino.

O bizarro nessa oferta é que são anunciados no site que a Instituição mantém na Internet, sendo depois realizados com o recurso do serviço postal. Quer dizer, a Internet é entendida neste caso, como mero instrumento de divulgação. Aparentemente, o único instrumento de divulgação, já que não se encontra com facilidade o anúncio de qualquer curso em revista ou jornal. Pelo menos, não em nenhum meio de comunicação de grande circulação.

Em um menu de perguntas frequentes existente no site, uma delas diz respeito ao esclarecimento sobre utilização de e-mail durante qualquer um dos cursos. *Diz a pergunta: – “Posso enviar as respostas por e-mail?” Diz a resposta: “A Escola não trabalha com este tipo de recebimento de respostas dos módulos, basicamente, devido a alguns possíveis problemas técnicos envolvendo este meio eletrônico (no envio ou no recebimento dos mesmos), bem como, a necessidade de que os corretores dispusessem de computador com acesso à internet, o que, por motivos diversos, ainda não ocorre. Assim sendo, suas respostas devem ser enviadas para correção mediante os Correios”.*

Como se haverá de dizer, “ninguém tem nada com isso”. E não tem mesmo! Contudo, a publicização da pedagogia utilizada no caso citado, como do método em prática e a opção mediante a qual esses cursos são oferecidos, servem para comprovar o que se está dizendo: “há, sim, uma tendência para se adotar qualquer coisa que tenha sido especial em uma época como definitiva”.

Mas se isto acontece, ou acontecia, com recursos antigos ainda presentes nas práticas contemporâneas habituais, muito maior será a tendência verificada com relação às práticas que atualmente estão em uso. Há como que uma “fatalidade” positiva, no que concerne à percepção de uso e a utilização corrente da internet.

Pessoalmente, entendo que a apropriação dessas novas tecnologias, seja como facilitação pedagógica, seja como ampliação do acesso à educação por milhões de pessoas, ainda está muito longe de oferecer possibilidade de uma conclusão

de como será o mundo de amanhã. Ainda assim, porém, devem ser consideradas duas coisas.

A primeira delas diz respeito ao modo como essas tecnologias estão sendo utilizadas. A segunda, às restrições de natureza ideológicas, que se põem contra e a favor dessa utilização. Em estudo bastante provocador, McCluskey e Winter (2011) abordam a questão da ruptura de modelos anteriores em educação, como condição necessária à renovação de métodos de ensino. Os autores insistem que de nada adianta adotar recursos tecnológicos só porque eles existem. O que deve ser feito, isto sim, é usar tudo na proporção correta que existe entre novas necessidades de aprendizado e domínio das técnicas em uso.

De igual modo, é tema recorrente em outros estudos a respeito. Em um deles, Hacker e Burghart (2004) vão ainda mais longe. Afirmam enfaticamente que a tecnologia não pode ser entendida no contexto da educação como algo indispensável. Pois, desse modo se correrá o risco de se ver qualquer pedagogia transformada em instrumento de aprendizado dessa tecnologia, antes daquilo que deve ser de fato ensinado.

Nos dias que correm há como que um deslumbramento com tudo isso que resultou de uma mudança tecnológica. Pode-se até afirmar que há, pelo menos, três categorias de relações com a Internet. A primeira dessas categorias diz respeito a uma relação de mera expectativa. Ou seja, “a Internet existe, eu não preciso dela, mas tudo bem”. A segunda, a uma relação de necessidade. Mais ou menos assim: “eu não vivo mais sem a Internet”. E a terceira, a uma relação de utilização da Internet fundada exclusivamente na crítica. Ou, “tudo deveria passar por um crivo regulador”.

De um ponto de vista muito pessoal, eu diria que a Internet é como um armário no qual se guarda lixo junto com comida. O que, em outras palavras, seria como dizer que a gente tem que saber perceber, separar e utilizar o que se quer dentre o que está disponível na rede.

O deslumbramento é uma consequência da falta de perspectiva. Porque, em primeiro lugar, sem poder intuir sobre o futuro das atuais tecnologias, qualquer um pode pensar que, finalmente, a Civilização terá atingido o seu apogeu. Quando se sabe que não é isso que acontecerá. Nessas circunstâncias, claro, imaginando que nada mais haverá depois da Internet, poder-se-á preparar o futuro apenas com ela. Mais ou menos o que se imaginava quando tudo era feito pelos sistemas postais, pelos correios, nos cursos por correspondência. A ponto de uns e outros ainda continuarem a viver nessa realidade.

Vive-se em uma sociedade tipicamente marcada pela juventude, pelo modo jovem de ser, por elementos que valorizam esse estágio da vida. Ainda que a população jovem esteja em declínio. Ainda que o período da vida jovem não ultrapasse vinte anos. Se subtrairmos, em uma existência de oitenta anos, teremos sessenta anos. Mesmo que subtraímos os anos da infância e da adolescência, ainda assim teremos mais de quarenta anos para caminhar em direção ao ocaso da existência. Levando em conta um futuro não muito remoto, em que se viverá mais anos, esses quarenta anos poderão, quem sabe, chegar a cinquenta ou sessenta anos.

Tudo isso para dizer que, modificadas as tecnologias, retornando a patamares de idade que imprimirão outra vez a primazia de uma cultura de idosos, esse deslumbramento com as tecnologias não fará mais o menor sentido.

Um dos autores mais lúcidos que tem abordado essa questão, Tony Wagner, publicou há poucos anos um interessante trabalho, no qual enfoca a condição da inovação como redenção de uma cultura que deve, sim, mudar (WAGNER, 2011). Cultura que deve começar a mudar agora, para que não seja colhida pela mudança quando isto não for mais possível.

Mal comparando, seria como dizer que algo semelhante pode ocorrer do ponto de vista da ajustabilidade a outras tecnologias que ainda estão para aportar na Civilização. Para que ninguém seja colhido pela mudança, como parece ter ocorrido com aqueles cursos da igreja católica que ainda são oferecidos por reembolso postal, esclarecendo que nem mesmo e-mails podem ser utilizados, pelas razões que discorrem. Desse modo, o deslumbramento com Internet, ficar

imaginando que “o futuro chegou, é agora e não mudará mais”, será um erro tremendo.

Concluindo, eu diria que a preparação para o futuro é a preparação para ir além da Internet, com tecnologias que ainda ninguém conhece, mas que aportarão entre nós, mais dia, menos dia.

## Notas

1. Jean Piaget, cientista franco-suíço, viveu entre 1896 e 1980, legando à Civilização uma extensa, densa e importante bibliografia. ["voltar"](#)

2. Disponível em: [www.materecclesiae.com.br](http://www.materecclesiae.com.br). ["voltar"](#)

## Referências

ARTHUR, W. Brian. **The nature of technology**: what it is and how it involves. New York, Free Press, 2009.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **Être Plus** (póstumo) Paris, Éditions du Seuil, 1968.

COLLINS, Allan; HALVERSON, Richard. **Rethinking education in the age of technology**: the digital revolution and schooling in America. New York, Teachers College Press, 2009.

\_\_\_\_\_. **Le milieu divin** (póstumo). Paris, Editions du Seuil, 1963.

\_\_\_\_\_. **Le phénomène humain** (póstumo). Paris, Editions du Seuil, 1956.

HACKER, Michael; BURGHART, Dave. **Technology education**: learning by design cover. New Jersey, Prentice Hall, 2004.

JACKSON, Philip W. **What's education?** Chicago, The University of Chicago Press, 2011.

MANN, William W. **Esperanto Self-taught with phonetic pronunciation**. New York, F. Q. Books, 2010.

MCCLUSKEY, Frank Bryce; WINTER, Melanie Lynn. **The idea of digital university**: ancient traditions, disruptive technologies and the battle for the soul of higher education. Washington, Police Studies Organization, 2011.

THOMAS, Douglas; BROWN, John Seely. **A new culture of learning**: cultivating the imagination for a World of Constant Change. Los Angeles, Create Space, 2010.

WAGNER, Tony. **Creating innovators**: the making of young people who will change the world. New York, Scribner, 2011.

# 2

## **Pelas asas de Ícaro:** o reomodo do fazer pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino • Aprendizagem • AVEA

**On the wings of Icarus:** rheomodus of pedagogical work: building a taxonomy for the choice of a Virtual Teaching • Learning Environment • VTLE

**Por las alas de Ícaro:** el reomodo del hacer pedagógico. Construyendo una taxonomía para la elección del Ambiente Virtual de la Enseñanza • Aprendizaje • AVEA

Dóris Roncarelli  
Araci Hack Catapan

**Resumo:**

A Educação a Distância (EaD) tem alcançado maior relevância no Brasil devido políticas governamentais atuais. Constitui-se como uma nova área de pesquisa com inúmeras questões a serem estudadas. Uma delas é a escolha do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA). O AVEA é um espaço organizado que sustenta a gestão pedagógica de um processo de EaD. Conceber, organizar, acompanhar e avaliar o movimento de um processo educativo requer instrumentos que contemplem as dimensões de gestão acadêmica e pedagógica. Este artigo apresenta, em síntese, os resultados de uma pesquisa realizada em um processo de escolha de um AVEA para atender a uma demanda específica. A aposta compreende que a potencialização de um processo de ensino-aprendizagem em educação a distância requer uma devida coerência entre Tecnologia, Ergonomia e Pedagogia. A pesquisa analisa um processo e a partir do movimento observado propõe uma taxonomia para escolha e qualificação de um AVEA. A metodologia eleita é a pesquisa-ação, pois responde satisfatoriamente quando se trata de análise, interferência e proposição em processos que ocorrem em tempo real. O trabalho resgata algumas experiências já desenvolvidas e elabora um instrumento denominado EaDList. O EaDList está organizado em uma taxionomia que se desdobra na construção de critérios, indicadores e descritores, baseando-se em categorias conceituais, como interação, autonomia, cooperação e mediação. Neste estudo acompanha-se uma equipe de avaliadores na aplicação do EaDList para a escolha de um AVEA. O resultado do processo elege uma plataforma em desenvolvimento evolutivo: o Moodle. A utilização deste AVEA anuncia um reomodo no processo de ensino-aprendizagem em EaD. Este cenário requer outras etapas de pesquisa que podem ser desenvolvidas no lastro destes resultados.

**Palavras-chave:**

Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, Educação a Distância, Pedagogia, Tecnologia, Ergonomia.

**Abstract:**

The Distance Education (DE) has achieved greater importance in Brazil due to current government policies. It is a new area of research with many issues to be studied. One is the choice of Virtual Teaching-Learning Environment (VTLE). The VTLE is an organized space that supports the pedagogical management of a DE process. To conceive, organize, monitor and evaluate the movement of an educational process requires tools that address the dimensions of academic and educational management. In summary, this article presents the results of a survey conducted in the process of choice of a VTLE to meet a specific demand. The enhancement of a teaching-learning process in distance education requires a proper coherence between Technology, Ergonomics and Pedagogy. Researchers examine the process and from the observed motion propose a taxonomy for choice and qualification of a VTLE. The chosen methodology is action research, because when it comes to testing it answers satisfactorily, in relation to analysis, interference and proposition processes that occur in real time. And from this process and the rescue of some already developed experiences, a tool is produced called DEList. The DEList is

organized in a taxonomy that unfolds into criteria, indicators and descriptors construction, based on conceptual categories, such as interaction, independence, cooperation and mediation. A part of this study is a team of evaluators in the application of DEList for the choice of a VTLE. The outcome of the process is the election of a platform in evolutionary development: the Moodle. The use of this VTLE announces a rheomodus in the teaching-learning process in DE. This scenario requires other steps in research that can be developed in the ballast of these results.

**Keywords:**

Virtual Teaching-Learning Environment, Distance Education, Pedagogy, Technology, Ergonomy.

**Resumen:**

La Educación a Distancia (EaD) ha alcanzado una mayor relevancia, en Brasil, debido a las políticas gubernamentales actuales. Se constituye como una nueva área de investigación con innúmeras cuestiones para ser estudiadas. Una de ellas es la elección del Ambiente Virtual de la Enseñanza-Aprendizaje (AVEA). El AVEA es un espacio organizado que sostiene a la gestión pedagógica de un proceso de EaD. Concebir, organizar, acompañar y evaluar el movimiento de un proceso educativo requiere de instrumentos que contemplen las dimensiones de la gestión académica y pedagógica. Este artículo presenta, en síntesis, los resultados de una investigación realizada en un proceso de elección de un AVEA, para atender una demanda específica. La apuesta entiende que para potencializar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia se requiere de una debida coherencia entre Tecnología, Ergonomía y Pedagogía. La investigación analiza un proceso y a partir del movimiento observado propone una taxonomía para la elección y la calificación de un AVEA. La metodología elegida es la de investigación-acción, pues la misma responde satisfactoriamente cuando se trata del análisis, interferencia y proposición en los procesos que ocurren en tiempo real. El trabajo rescata algunas experiencias ya desarrolladas y elabora un instrumento denominado EaDList. El EaDList está organizado en una taxonomía que se desdobra en la construcción de criterios, indicadores y descriptores, basándose en categorías conceptuales como interacción, autonomía, cooperación y mediación. En este estudio se acompaña a un equipo de evaluadores en la aplicación del EaDList para la elección de un AVEA. El resultado del proceso elige una plataforma en desarrollo evolutivo: el Moodle. La utilización de este AVEA anuncia un reomodo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EaD. Este escenario requiere otras etapas de investigación que pueden ser desarrolladas en el lastro de estos resultados.

**Palabras clave:**

Ambiente Virtual de la Enseñanza-Aprendizaje, Educación a Distancia, Pedagogía, Tecnología, Ergonomía.

## 1 O reomodo do fazer pedagógico

Este artigo apresenta, em síntese, os resultados de uma pesquisa, denominada “*Pelas asas de Ícaro: o reomodo do fazer pedagógico*”, realizada em um processo de escolha de um AVEA para atender a uma demanda específica de um projeto de EaD. Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, defendida em 2007. (RONCARELLI, 2007).

Este estudo se desenvolve na área de Educação a Distância (EaD), mediada pela Tecnologia de Comunicação Digital (TCD), em ambiência virtual. O título evidencia a metáfora de “Ícaro” da mitologia grega. Os vôos de que trata são mediados nas TCD e são possíveis como que *pelas asas de Ícaro* objetivados em *bits* e *bytes*. O fazer pedagógico convencional enfrenta equívocos inéditos quando transposto simplesmente para o processo de EaD. A Mediação virtual é um outro fazer, um fazer fluídico que no modo a distância promove o reomodo do fazer pedagógico. Eleger a ambiência para esse processo é escolher o plano de vôo que sustentará o sucesso do projeto.

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem sido ampliada em diversos programas nacionais. As regulamentações e as políticas governamentais são fatores de motivação no desenvolvimento desta modalidade.

A EaD se caracteriza pela mediação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em diferentes espaços e tempos. Os meios e as tecnologias auxiliam para que as atividades educativas estejam disponibilizadas para estudantes e professores.

Analisar e avaliar a adequação da tecnologia em conformidade com a finalidade de pressupostos pedagógicos é fundamental para que os ambientes virtuais em suas metodologias e ferramentas atendam aos requisitos necessários.

## 2 EaD e AVEA: espaços e tempos

Algumas demandas são evidenciadas na área de Educação a Distância (EaD) como: a formação de professores e tutores, expansão da rede física e de instalação de pólos, disponibilização de ferramentas que facilitem os processos de acompanhamento e avaliação dos cursos, condições e recursos financeiros.

Nesse sentido dispor de uma taxionomia para a escolha de um ambiente virtual é um diferencial para as instituições que planejam a oferta de Educação a Distância. A ambiência virtual é um dos recursos cada vez mais requerido na modalidade a distância.

Esta pesquisa responde a essa demanda em um de seus elementos básicos, isto é, desenvolve um instrumento de escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem.

Diante do amplo espectro de Ambientes Virtuais para Educação a Distância, ou apoio ao presencial, diferenciar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) torna-se necessário. AVA e AVEA têm naturezas distintas que não se esclarecem somente pela descrição das funcionalidades operacionais, tecnológicas ou ergonômicas da vasta quantidade de ambientes virtuais atualmente disponíveis.

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – entende-se aqui como qualquer ambiente mediado pela Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) e que são amplamente explorados pelas comunidades do ciberespaço.

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, mediado por TCD, constitui-se em um processo definidamente sistemático, organizado, intencional e de caráter formal. Precisa atender a todo o processo educativo, em suas questões legais, funcionais, acadêmicas e pedagógicas.

TCD – Tecnologia de Comunicação Digital – (CATAPAN, 2001) delimita especificamente os modos de comunicação baseado no código digital. Aquele

que se refere a ambiências decodificadas em *bits* e *bytes*, ou seja, espaços onde a comunicação está interligada ao que é de natureza digital e não analógica.

A constituição de um AVEA compreende fundamentalmente um sistema que suporta o desenvolvimento de um projeto de curso que tem como natureza formação e certificação. Desse modo, requer condições para o processo ensino-aprendizagem, num movimento sistematizado por uma definição didática, organizado com acesso aos registros e acompanhamento acadêmico dos envolvidos e com intencionalidade pedagógica delineada. (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006a e 2006b).

A pesquisa anuncia um reomodo do fazer pedagógico. Reomodo é usado como metáfora, da palavra que recorre ao *rheo* do verbo grego que significa “fluir” acoplado ao modo. Um modo fluídico de fazer, ser, aprender e saber na ação do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Conceber, organizar, acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem a distância, aproximando as experiências vividas e o que se ensina na escola, baseados em práticas norteadas por flexibilidade, transversalidade e preocupação com o contexto, podem ser potencializados com metodologias que possibilitam a inserção de sistemas interativos, prazerosos e significativos. Para isso, os instrumentos escolhidos precisam contemplar dimensões de gestão acadêmica e pedagógica. (CATAPAN, 2001).

Quando o AVEA contempla interseções entre Tecnologia, Ergonomia e Pedagogia, os desafios teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância podem ser potencializados.

### **3 Pesquisa: observador e observado**

O estudo foi desenvolvido conforme os preceitos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004) de acordo com análises, interferências, proposição e antecipação de resultados. Nessa pesquisa o observador desempenhou um papel ativo na

própria realidade dos fatos observados. Diante desta perspectiva, foi definido com precisão, a ação, os agentes, os objetivos e obstáculos, bem como, os conhecimentos a serem produzidos em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores envolvidos frente à demanda específica.

Ocorreu num espaço-tempo permeado por uma solicitação dirigida pela oferta de cursos Pró-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A organização da pesquisa, seu desenvolvimento e apresentação tiveram a estruturação referenciada e adaptada do Vê de Gowin (GOWIN, 1981).

O “Vê de Gowin” ou “Vê epistemológico” é um instrumento heurístico desenvolvido por Gowin para analisar a estrutura do processo de produção do conhecimento ou “desempacotar” conhecimentos documentados. (MOREIRA, 1999).

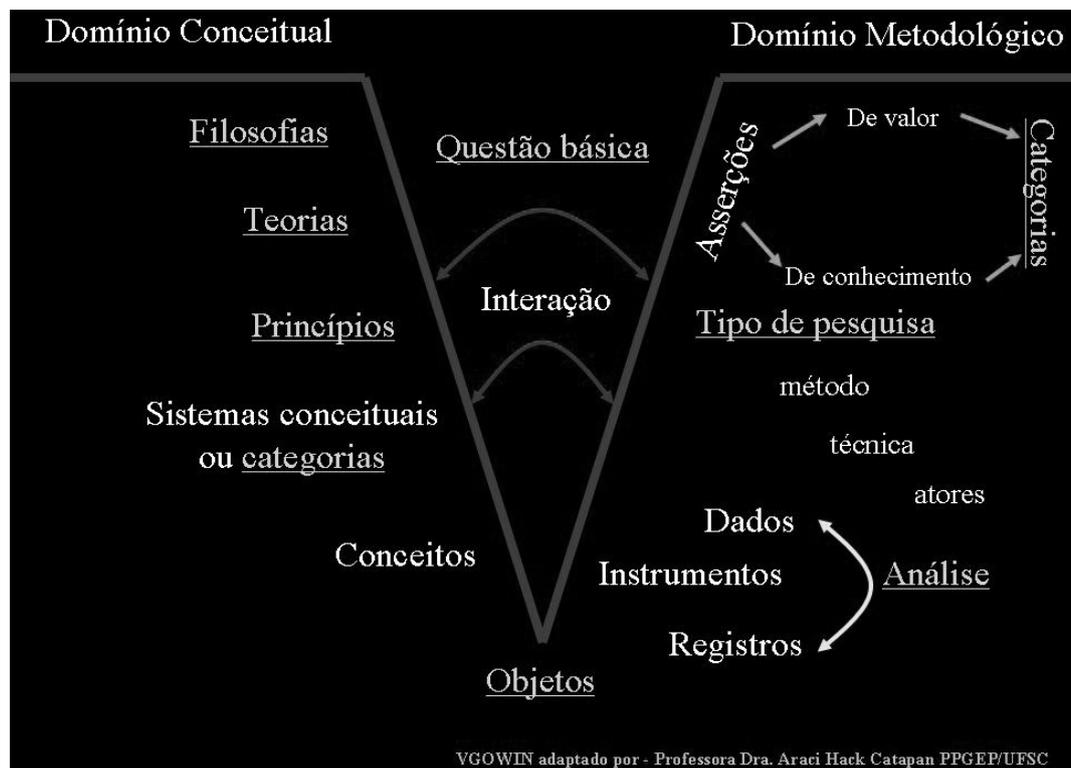


Figura 1: Vê de Gowin adaptado por Araci Hack Catapan para pesquisa.

Catapan faz uma adaptação da heurística de Gowin, desenvolvida para visualizar a sistematização do processo de ensino, para a aplicação em orientações de pesquisa.

Acompanhando a Figura 1 e seus desdobramentos, que atuam como links para cada um dos enunciados, a pesquisa é orientada seguindo as proposições visualizadas no desenho do Vê:

A observação foi pontual, sistemática e referenciada num conjunto de categorias, no sentido de que se entende que observador e observado constituem um outro na relação, como Bhom (1980) diz: "(...) tanto o observador como o observado são aspectos que se fundem e se interpenetram, de uma realidade total, que é indivisível e não analisável".

O escopo da pesquisa partiu das indagações provocadas por Catapan (2001) e outros estudos como de Bastien e Scapin (1993); Nielsen e Tahir, (2002) e Cybis (2003). Em particular o experimento de Catapan *et al.* (1999) realizado no Programa de Pós-Graduação da Engenharia de Produção da UFSC, apontou para a necessidade de uma interseção entre ergonomia e pedagogia ao aplicar o *checklist* para validar o uso do Aurelinho.

Do resgate desses estudos, aliado a revisão de ferramentas e discussões ampliadas com pesquisadores do Projeto Atelier (CATAPAN *et al.*, 2004), nasce o desafio de definir critérios e indicadores para assegurar a congruência interna de um AVEA que potencialize ensino-aprendizagem na modalidade EaD, tomando como base a interseção das áreas de Tecnologia, Pedagogia e Ergonomia.

## 4 EaDList

A taxionomia para escolha e qualificação de um AVEA proposta na pesquisa foi denominada EaDList. A organização desse instrumento é composta por treze critérios: 1) Instalação, 2) Requisitos de sistema, 3) Acessibilidade, 4) Compatibilidade, 5) Interface, 6) Ferramentas de comunicação, 7) Confiabilidade de

funcionamento, 8) Capacidade de busca, 9) Customização, 10) Materiais didáticos, 11) Monitoramento/sistema de avaliação, 12) Concepção pedagógica e 13) Credibilidade. Esses treze critérios desdobram-se em oitenta e um indicadores.

O EaDList oportunizou uma análise vertical na exploração dos atributos tecnológicos, ergonômicos e pedagógicos e foi implementado na escolha dos ambientes virtuais. Os ambientes contemplavam recursos para criação e estruturação de cursos a distância concentrando a análise em plataformas desenvolvidas com *software* livre. O reconhecimento envolveu dez plataformas e destas três foram selecionadas para avaliação: e-Proinfo, TelEduc e Moodle. O grupo responsável pela aplicação do EaDList foi composto por avaliadores, assim constituídos conforme Figura 2:

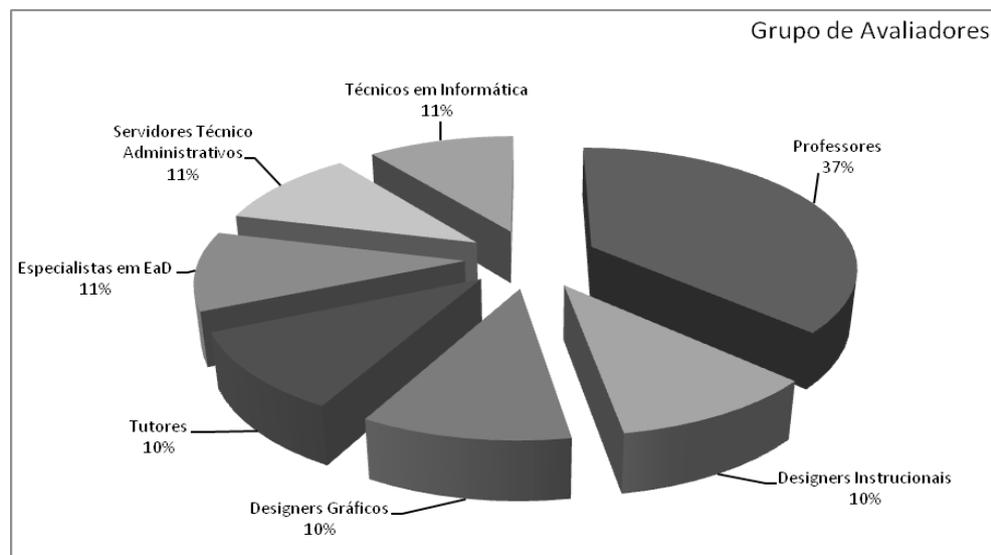


Figura 2: Grupo de Avaliadores que aplicaram o EaDList para escolha do AVEA.

A equipe responsável pela avaliação enviou um arquivo com os endereços eletrônicos dos ambientes, identificações e senhas para acesso dos avaliadores. A solicitação para o preenchimento do EaDList poderia ser feito de modo digital ou analógico.

A cada avaliador foi solicitado uma apreciação descritiva indicando o nome do ambiente que julgasse mais adequado ao projeto.

O desenvolvimento da pesquisa teve procedimentos de interferência no processo que se desdobraram em sete momentos distintos que se entrecruzaram.

O primeiro momento a partir de estudos resgata-se ambientes possíveis para um processo de EaD.

O segundo momento é a fase exploratória das escolhas.

No terceiro momento faz-se necessário uma verticalização para escolha e qualificação dos Ambientes.

No quarto momento elabora-se um instrumento para escolha do ambiente virtual, denominado EaDList.

No quinto momento os avaliadores aplicam o EaDList para a escolha do AVEA.

No sexto momento cada indicador foi cuidadosamente explicitado, facilitando o entendimento e adequação da linguagem pela equipe de avaliadores. A divulgação dos resultados exige um movimento de atribuição de pesos para escolha, qualificação e definição do AVEA. Os avaliadores não sugeriram outros critérios e indicadores ao EaDList.

O sétimo momento é fruto da reflexão do processo vivenciado. Assim da dobra dos treze critérios que se subdividem em oitenta e um indicadores, propõe-se a desdobra dos cento e sessenta e sete descritores.

## 5 Resultados

A elaboração do instrumento denominado EaDList, teve como base as categorias conceituais de interação, autonomia, cooperação e mediação, e desdobrou-se em treze critérios, oitenta e um indicadores e cento e sessenta e sete descritores.

A construção do EaDList teve como propósito ser um instrumento de escolha de AVEA e foi utilizado pelos avaliadores. O movimento de aprendizagem ao construir o EaDList e validá-lo necessita muito mais de mapas do que rotas e decalques, por isso encontramos as desdobras das dobras nos momentos em que a pesquisa é desenvolvida.

O desenvolvimento deste instrumento esteve em interlocução com os pressupostos teóricos da área da Ergonomia, da Tecnologia e da Pedagogia e em algumas experiências já realizadas. A Figura 3 corresponde a primeira página do EaDList.

EaDList – Quarto Plano: resultado III

**EaDList<sup>14</sup>**

Critérios	Indicadores	Descritores
01 Instalação	Configuração Mínima Servidor	Necessidades de hardware e requisitos básicos para a instalação da plataforma A plataforma descreve uma necessidade mínima de configuração para o Servidor? Descreve a quantidade de acessos? E a quantidade de processos?
	Configuração Mínima Cliente	A plataforma descreve uma necessidade mínima de configuração para o hardware a ser usado pelo Professor, Tutor, Aluno? Tem alguma exigência para softwares?
	Restrições/Licenças	A plataforma possui alguma restrição de instalação? Qual a necessidade para alteração de senhas? É necessário algum pagamento de licença? Tem alguma subordinação a uma determinada estrutura?
02 Requisitos de sistema	Web Server	Necessidades de softwares para rodar a plataforma Qual o Servidor para Web? Está dentro dos padrões para Software Livre? Oferece excelente performance e robustez para comunicação interna e externa? Os dados e serviços podem ser disponibilizados de forma segura na internet ou na intranet? Esta solução suporta altos volumes de tráfego? Quais os requisitos do Sistema para instalação?

<sup>14</sup> Este formulário foi organizado por Araci Hack Catapan, Dóris Roncarelli e Elena Maria Mallmann, referenciado e adaptado das propostas de BASTIEN; SCAPIN (1993); CYBIS (2003); CATAPAN et al. (1999). Trata-se de uma proposição simplificada de avaliação de plataforma para EaD. Os avaliadores podem sugerir outros critérios e indicadores.

-59-

Figura 3: Primeira Página do EaDList.

## 6 Antecipação

O resultado da aplicação do EaDList levou à escolha de uma plataforma em desenvolvimento evolutivo: o *Moodle*. Acredita-se que a utilização deste sistema para a organização de um AVEA anuncia um reomodo no processo ensino-aprendizagem em EaD.

Para o idealizador Martin Dougiamas (2005), o desenvolvimento evolutivo desta ambiência acontece numa cultura colaborativa e é exercitada por pilares pedagógicos. O aperfeiçoamento do *Moodle* e sua rápida evolução deve-se à comunidade mundial que usa e ajuda no seu desenvolvimento.

Em setembro de 2005 o registro de usuários cadastrados no *Moodle.org* era de sessenta mil. Em junho de 2006 os números chegavam a cem mil usuários cadastrados e em fevereiro de 2007 contabilizam-se cento e cinquenta mil usuários cadastrados. Na data de janeiro de 2009 esse número era de quase seiscentos mil usuários cadastrados e hoje passa de setenta e três milhões.

A tradução do *Moodle* para outras línguas: em setembro de 2005 era traduzido para sessenta línguas, em junho de 2006 passa para setenta línguas, em fevereiro de 2007 este número sobe para setenta e cinco línguas. Em janeiro de 2009 o *Moodle* foi traduzido para 78 línguas e continuou o caminho de abranger as mais diferentes nações.

Observa-se a utilização do *Moodle* em outros países. Em setembro de 2005 estava presente em cento e vinte países. Em junho de 2006 sua presença demarca cento e cinquenta países. Em fevereiro de 2007 sua presença está demarcada em cento e sessenta países. Em janeiro de 2009 o *Moodle* abraçava duzentos e dois países e continua ampliando sua territorialidade e hoje se faz presente em duzentos e trinta e nove países.

De 2003 até dezembro de 2008 houve um vertiginoso crescimento do *Moodle* na identificação dos *Sites Registrados*, rapidamente chegou a cinquenta mil e hoje temos mais de oitenta e sete mil.

Essa plataforma com tamanha escalabilidade, portabilidade, modularidade, vasta documentação e suporte para várias línguas, pode ser customizada para atender a requisitos de uma ambiência sistemática, organizada, intencional e de caráter formal, constituindo-se assim, no entendimento desta pesquisa, como AVEA.

Destaca-se a contribuição do EaDList para a escolha do *Moodle*, entre outras ferramentas, sendo esta uma plataforma que continua em evolução. A pesquisa não só contribuiu para a elaboração do instrumento de escolha, mas também, acredita que contribuiu para a realização de uma boa escolha, pois o *Moodle* passou a ser o ambiente virtual utilizado no Programa de Licenciaturas na UFSC. Serviu também de ambiente para capacitação de professores e tutores, bem como para a oferta dos cursos do Programa de Educação a Distância da UFSC.

Porém a utilização do *Moodle* em si só não garante o sucesso de um AVEA. Anunciar um reomodo no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância requer a intersecção devida entre a Pedagogia, a Tecnologia e a Ergonomia. Esta pesquisa não se encerra aqui, pelo contrário, indica um elenco de desafios para outros estudos.

## Referências

BASTIEN, J. M. Christian.; SCAPIN, Dominique L. Ergonomic criteria for the evaluation of human-computer interfaces. INRIA – **Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique – Rocquencourt**. Volume 156, junho de 1993. Disponível em: <<http://www.inria.fr/rrrt/rt-0156.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2006.

CATAPAN, Araci Hack; ABREU, Cybis Walter de; PLINIO, Cornélio Filho; SOUSA, Antonio Carlos de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Ergonomia em Software Educacional: A possível Integração entre usabilidade e aprendizagem. **IHC'99 II Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**: Rompendo barreiras entre pessoas e computadores. São Paulo: UNICAMP, 1999.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM**: o novo modo do ser, do saber e do apreender (Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital). Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC/PPGEP, 2001.

CATAPAN, Araci Hack; *et al.* Projeto Atelier. In: **4ª SEPEX – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Florianópolis: UFSC, 2004.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN Elena Maria; RONCARELLI, Dóris. Mediação pedagógica em ambiente virtual de ensino e aprendizagem. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Santa Maria: ANPEDSul, 2006a.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN Elena Maria; RONCARELLI, Dóris. Ambientes Virtuais de Ensino - Aprendizagem: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. In: **Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem**. Florianópolis: CONAHPA, 2006b.

CYBIS, Walter de Abreu. Ergonomia de interfaces homemcomputador. **Apostila Laboratório de Utilizabilidade de Informática** – LabiUtil – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. Versão 5.1. Disponível em: <[http://www.inf.ufsc.br/~cybis/Univag/Apostila\\_v5.1.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~cybis/Univag/Apostila_v5.1.pdf)>. Acesso em: 08 de maio de 2006.

DOUGIAMAS, Martin. **Moodle**. Disponível em: <<http://www.moodle.org>>. Acesso em: 05 de setembro de 2005.

GOWIN, D.B. **Educating**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1981.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NIELSEN, Jakob; TAHIR, Marie. HOMEPAGE. **Usabilidade** – 50 websites desconstruídos. Tradução de Teresa Cristina Felix de Souza. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

RONCARELLI, Dóris. **Pelas asas de Ícaro: o reomodo do fazer pedagógico**. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA. Dissertação – (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 13ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2004.

# 3

## **A construção de materiais didáticos para a educação a distância sob a perspectiva da teia/rizoma**

**The construction of educational materials for distance education under the perspective of web/rhizome**

**La construcción de materiales educativos para la educación a distancia desde la perspectiva de la red/rizoma**

**Beatriz Helena Dal Molin  
Francieli Motter Ludovico  
Julia Cristina Granetto  
Mirian Lígia Endo Karolesky**

**Resumo:**

Impulsionada pela evolução das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD), a Educação a Distância (ead) tem crescido vertiginosamente, ela se apresenta como modalidade de ensino que tem como intuito atender todas às demandas da sociedade. A ead com o apoio da TCD realiza um papel relevante para o desenvolvimento social, pois por meio desta modalidade é possível que pessoas com tempo escasso, limitações geográficas ou mesmo físicas possam ter acesso também ao conhecimento científico. Consideramos como fio condutor desta modalidade mediada, os materiais didáticos impressos e os Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem (ODEA), nesse sentido, este artigo tem como objetivo suprir a necessidade de se pensar na produção dos mesmos, em contextos inclusivos e idiossincráticos, sob uma perspectiva, transdisciplinar, transversal, hipertextual e rizomática contribuindo assim para melhoria do repertório de conhecimento na educação a distância. Metodologicamente, este estudo é bibliográfico e parte da Proposta de Deleuze e Guatarri (2000).

**Palavras-chave:**

Tecnologia de comunicação digital; educação a distância; objetos digitais de ensino-aprendizagem; teia/rizoma.

**Abstract:**

Driven by the evolution of Digital Communication Technologies (DCT), Distance Education (DE) has grown dramatically, it presents as a mode of teaching that has the intention to meet all the demands of society. With support from DCT the Distance Education performs an important role for social development because through this mode it is possible that people with limited time, geographical or even physical limitations may also have access to scientific knowledge. We consider instructional printed materials and the digital learning objects (DLO) the guideline to this mediated mode, in this sense, this article objective is to supply the need to think about producing them in inclusive and idiosyncratic settings, cross-disciplinary, cross, hypertext and a rhizomatic perspective contributing to the improvement the repertoire of knowledge in distance education. Methodologically, this study is bibliographic and it parts of Deleuze and Guattari (2000).

**Keywords:**

Digital communication technologies; distance education; digital objects of teaching and learning; web / rhizome.

**Resumen:**

Impulsada por la evolución de las tecnologías de comunicación digital (TCD), la Educación a Distancia (EAD) ha crecido de forma espectacular, ella se presenta como una manera de enseñanza que tiene la intención de satisfacer todas las demandas de la sociedad. La EAD con el apoyo de la TCD realiza un papel importante para el desarrollo social, porque a través de esta modalidad es posible que las personas con tiempo escaso, limitaciones geográficas incluso físicas también pueden tener acceso a los conocimientos científicos. Consideramos como hilo conductor de esa modalidad mediada, los materiales educativos impresos y ODEA, por lo tanto, este artículo tiene como objetivo suplir la necesidad de pensar en la producción de los mismos, en contextos inclusivos y idiosincrásicos, desde una perspectiva transdisciplinar, transversal, hipertextual y rizomática contribuyendo así para la mejoría del repertorio de conocimientos en la educación a distancia. Metodológicamente esta investigación es bibliográfica y parte de la propuesta de Deleuza e Guattari (2000).

**Palabras clave:**

Tecnología de comunicación digital, educación a distancia; objetos digitales de enseñanza y aprendizaje; red/ rizoma.

O presente estudo busca investigar sobre a produção de materiais didáticos impressos e sobre os Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem (ODEA) voltados para a educação a distância, em contextos inclusivos e idiossincráticos. Nesse estudo de cunho bibliográfico, discute-se que tais materiais didáticos, produzidos sob um caráter disciplinar, linear e conteudista não condiz com a realidade da educação contemporânea.

A Educação a Distância ainda não ganhou seu merecido reconhecimento e valor educativo tendo em vista alguns fatores tais como a inexperiência de alguns atores que fazem parte do processo, o pouco tempo de sua implantação associada as tecnologias digitais, em nosso país e ainda pelo incipiente formato que os materiais didáticos impressos e digitais estão planejados, executado e distribuídos, configurando-se muitas vezes como uma mera e linear transposição do material impresso, usado no ensino presencial. A despeito das ramificações dos materiais postos no ciberespaço, ele não deve ser pensado como um artefato desinteressante, linear. Neste sentido, emerge uma nova concepção de ODEA, considerando-se que o material didático é o fio condutor no processo de aprendizagem<sup>1</sup> da modalidade a distância. Uma proposta atual de produção de materiais didáticos deve ultrapassar a metodologia da mera disponibilização linear de conteúdos e de atividades de ensino-aprendizagem para em seus lugares nascer materiais didáticos que apresentem uma metodologia e situações de aprendizagem que mobilizem e, estimulem os estudantes a construir novos conhecimentos, Belloni (2001) destaca que:

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação, extremamente adequado e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2001, p.04).

Em uma pesquisa realizada recentemente o e-MEC<sup>2</sup> comprova o que Belloni (2001) escreve no parágrafo anterior demonstrando que a EaD superou expectativas e superou em vários quesitos a modalidade presencial, tanto no conceito de curso (inclusive no preliminar), quanto no Enade, os cursos a distância conseguem percentual superior de aprovação na comparação com presenciais, segundo base de dados e-MEC.

A EaD em tempos de cultura da convergência<sup>"3"</sup> configura-se em uma nova arquitetura voltada aos processos de ensino aprendizagem, sendo assim os materiais didáticos também precisam modificar-se e adequar-se às novas demandas da sociedade. Deste modo, tais materiais devem levar em conta as várias propriedades, já citadas em parágrafos anteriores, de modo a ter-se materiais que levem os estudantes a, aprender e construir conhecimentos a partir de situações de ensino aprendizagem que apresentam desafios hipertextuais, transversais, transdisciplinares e, portanto, rizomáticos, considerando, assim as singularidades dos estudantes respeitando o movimento das multiplicidades, em contextos inclusivos e idiossincráticos.

Diante desse novo contexto, propor materiais didáticos impressos e digitais que levem em conta concepções avançadas é possibilitar o desenvolvimento de outros valores, éticos, formativos, sociais e educativos, a formação de habilidades e competências até então pouco priorizados nos materiais educacionais. É considerar como ponto de partida o global e totalitário, imbricado em relações transversais<sup>"4"</sup>, transdisciplinares<sup>"5"</sup> e hipertextuais, que criam, transformam, interferem e produzem conhecimento, formando novas redes de saber que se fortalece pela interatividade de uma inteligência coletiva. É vencer a característica linear que encontramos em materiais disponibilizados nos cursos na modalidade a distância, e estabelecer relações de várias naturezas e sentidos. Para Deleuze (2000) não podemos mais ser lineares, arbóreos, temos que ser rizomas:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à lingüística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. (...) O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada (DELEUZE, 2000, p.26).

Superar a elaboração de materiais didáticos, quer impressos, quer digitais, foco deste trabalho, procurando atender às demandas advindas em tempos de cultura da convergência, momento este em que o conhecimento é dotado de indeterminação, incertezas, complexidades. Torna-se fundamental repensar este processo de elaboração de modo que ele se apresente como uma teia/rizoma,

dando origem a uma nova rede, outros sentidos e maiores possibilidades de construção e troca de conhecimentos entre todos os estudantes da EaD e demais atores que fazem parte desta teia de humanos valores.

## **1 Materiais para EaD: objetos digitais de ensino-aprendizagem**

O espaço do saber se modificou e a tecnologia está cada vez mais presente nas modalidades educativas, neste sentido, é importante a discussão a respeito da produção e utilização dos Objetos Digitais de Ensino Aprendizagem, que permitam um fazer pedagógico que ultrapasse a mera reprodução de conhecimento. Desta maneira, passa-se a trabalhar de modo transversal, transdisciplinar e hipertextual, a fim de proporcionar aulas mais interessantes, dinâmicas, motivadoras e que despertem entusiasmo e o desejo nos estudantes de produzirem novos conhecimentos, acrescentando valores e adequações e novas visões às informações adquiridas.

Com relação ao ensino, modificações importantes são propiciadas na forma pela qual os materiais educacionais são planejados, construídos, disponibilizados e entregues àqueles que desejam aprender. Com o avanço da Tecnologias de Comunicação Digital (TCD), e com o crescimento de seu uso para fins educativos, surge um novo modo de pensar em materiais e recursos didáticos, chamado de objeto digital de ensino-aprendizagem, o qual possibilita novos caminhos para a práxis pedagógica. Entre as diversas possibilidades de potencializar o acesso ao conhecimento, destaca-se o papel que ocupam os ODEA, que não apenas proporcionam uma maior interatividade na forma de transmissão de conteúdo, como também potencializam e possibilitam um novo modo de ensinar e aprender.

O objeto digital de ensino-aprendizagem é um recurso definido de forma muito ampla. Na literatura, constatam-se divergências com relação a sua classificação e terminologia, Adotamos para esta investigação a terminologia ODEA, pois acreditamos que as outras definições, como Objetos de aprendizagem, materiais

de ensino, dentre outras, compreendem que os objetos podem ser qualquer coisa que seja considerada e tenha como finalidade educativa, como um livro, uma apostila, etc, já o ODEA é um termo mais focado, garantindo que o objeto seja digital, envolvendo a TCD.

Neste trabalho, considera-se como ODEA todo e qualquer material disponível na Web que tenha intuito pedagógico, que pode conter desde elementos como um texto ou um vídeo, ou ainda, pode ser um hipertexto, uma página da internet, uma imagem, um filme, um curso ou até mesmo uma animação com áudio e recursos mais complexos, porém nos interessa que estes sejam dotados de possibilidades desafiadoras que levem a produção de novos conhecimentos a partir da presença de um conceito transversal, hipertextual, transdisciplinar e, portanto rizomático. A respeito do que se pode entender como um ODEA temos:

A definição mais utilizada em artigos e periódicos tem sido a definição de “qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada, apoiada pelas tecnologias”, ou, simplificada, “qualquer recurso que possa ser reutilizado para suporte ao ensino” (RONCARELLI, 2012, p. 107).

Os Objetos Digitais de Ensino Aprendizagem surgem com o objetivo, de serem instrumentos dessa nova forma de educar, facilitando a disponibilidade e acessibilidade da informação no ciberespaço, é uma terminologia recente que vem sendo cada vez mais incorporada no ambiente educativo.

Wiley (2000, p. 19) corrobora: “Se objetos de aprendizagem alcançarem o seu público e fornecerem a fundação para uma arquitetura de aprendizagem adaptável, geradora e escalável, o ensino e a aprendizagem que nós conhecemos serão revolucionados”. Com base em novas concepções do que seja um ODEA, considera-se que o mesmo pode ser elaborado de diferentes maneiras, utilizando os mais diversos recursos tecnológicos. Sobre sua produção acreditamos que o ODEA deve ser elaborado usando um enquadramento conceitual inserido em teorias, estratégias e metodologias pedagógicas avançadas que lhe imprimam a natureza de rizoma, caso contrário, esse objeto será apenas um artefato para a mera reprodução de conteúdos, fechado sem as propriedades de representar desafio e convite à resolução de problemas e construção de conhecimentos novos.

Conforme a concepção de Deleuze e Guattari (2011), entende-se que um ODEA pode ser considerado e construído como um mapa, o qual permite o nascimento e a disponibilização de novos conhecimentos, contribuindo para a conexão dos diversos campos, ou seja, que se apresente aberto e conectável em todas as suas dimensões; desmontável, reversível e suscetível de receber constantes modificações, em todos os campos do saber e, portanto, também adequado e fértil ao ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Um ODEA, na cultura atual, deve ser entendido como recurso para aumentar a qualidade do ensino, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem que faça sentido ao estudante. Sob esse aspecto, o desenvolvimento de um ODEA deve oferecer suporte consistente e inovador aos processos educacionais. E, para tanto devem ser construídos de modo coerente e bem articulados, que estejam, pois, comprometidos com a construção de novos conhecimentos, superando a mera transposição de conteúdos da modalidade presencial e tradicional para a modalidade a distância.

Cumprindo a sua função, de ensinar e aprender de forma mútua torna-se necessário que se trabalhe e elabore objetos digitais de ensino-aprendizagem para o contexto da educação a distância de forma conjunta. Entendemos que reflexões críticas sobre essa prática da elaboração de materiais didáticos digitais podem contribuir para a melhoria do repertório para a produção de novos conhecimentos.

## **2 A Elaboração de objetos digitais de ensino-aprendizagem**

Quando pensamos uma educação voltada aos anseios de um sujeito redesenhado pelo uso das tecnologias de comunicação digital, pensamos na modalidade de Educação a Distância, na qual o contato inicial com o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) já se constitui em um ir além dos contatos costumeiros e cotidianos de sala de aula para um universo de abertura para um mundo conectado, numa trama de temas e conteúdos, que se entrelaçam em uma

grande rede. Conotamos, assim, que a própria configuração da Educação a Distância já se constitui rizoma, diferentemente do sistema arbóreo da Educação tradicional, pois como nos colocam Deleuze e Guattari (2000):

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI 2000, p.38).

É necessário que se tenha a clareza de que o emprego da tecnologia, seja na modalidade de educação a distância, ou qualquer tipo de educação, que preserve a mesma concepção cartesiana de se trabalhar o conhecimento, de modo nenhum levará a uma práxis que atenda a uma educação voltada para os anseios e necessidades do século XXI.

O ODEA projetado sob a ótica da mera transposição de conteúdos estanques, não assegura o aprendizado do estudante. Para a EaD, educar não é simplesmente fazer com que o aprendente seja capaz de compreender conceitos isolados, mas sim despertar para um aprendizado autônomo, protagonista, colaborativo no qual os envolvidos sejam capazes de criar conhecimentos e, principalmente compartilhá-los, são a perspectiva, da transdisciplinaridade e da transversalidade, elaborando objetos de ensino-aprendizagem rizomáticos que lhes assegure um ensino significativo na modalidade EaD.

Partindo do pressuposto do entendimento dos princípios que regem a uma práxis rizomática. Para melhor estabelecer a correlação entre o modo que se concebe a EaD como rizoma, diferenciando-a do sistema arbóreo no qual se dá o processo de ensino aprendizagem tradicional. Apresenta-se a concepção deleuziana de Rizoma, firmada em seis princípios básicos, a partir dos quais estabelecem-se correlações da forma que deve-se conceber a EaD. Para isso, os objetos digitais de ensino-aprendizagem devem ser desenvolvidos para dar suporte a esta modalidade de ensino, apresentando em seu âmago tais princípios norteadores para uma práxis significativa:

1º e 2º Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore lingüística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.15).

Em se tratando da EaD temos que os princípios da conexão e da heterogeneidade e da interatividade estão bem claros desde o momento em que um curso na modalidade é lançado. Possui linhas, sim, mas linhas que permitem entrecruzamentos, que permite interconexões de diferentes temas e por diferentes atores no mesmo território da plataforma. Território coabitado por diversos temas, diversas concepções que heterogeneamente buscam conectarem-se no mesmo espaço do conhecimento, levando os estudantes a terem contato uns com os outros. Promovendo reflexões conjuntas que em sua totalidade acabam sempre por afetar todo o conhecimento, inicialmente postado de modo menos dinâmico. Por isso destaca-se a importância de uma arquitetura condizente aos materiais impressos e digitais, para que alcancem todos os estudantes, e permitam a que cada qual siga um caminho que embora parta da multiplicidade, ofereça condições para a construção singular de conhecimentos que podem e devem ser compartilhados para a consolidação de conhecimentos que se pode dizer que o ancoramento firma-se na concepção que Deleuze e Guattari (2000) explicitam nos terceiro principio de sua obra:

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.16).

Relacionando-se a modalidade de Educação a Distância com o terceiro princípio, pode-se dizer que embora a EaD respeite as singularidades de cada um de seus atores, o que importa neste contexto de ensino-aprendizagem é que as multiplicidades formem um todo harmônico que se apresente como resultado

das singularidades, mas um resultado sempre aberto à novas dimensões, que façam do conhecimento sempre algo novo que se preste a contextos também novos nos quais ambos se modificam.

4º - Princípio de ruptura a-significante: [...]. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas... todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.18).

No processo de desenvolvimento da EaD, desde sua concepção até a finalização de seu ciclo de atuação, enquanto uma modalidade que tem regulação e oficialidade, ela se apresenta como um território que permite continuamente que o conhecimento se desterritorialize e ganhe uma natureza mais próxima do real. Tocando de perto a teoria e práxis, para em seguida reterritorializar-se no campo do conhecimento, com visões novas, com agregações e com novos sentidos dados a este mesmo conhecimento. Permitindo que este mesmo conhecimento seja percebido à luz de uma aprendizagem significativa que toque a realidade de cada um dos atores inseridos neste processo de aprendizagem.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma seqüência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21-22).

Refletindo sobre os princípios da cartografia e da decalcomania dentro do que se concebe como características para a EaD, pode-se estabelecer uma correlação direta com as propriedades da cartografia. Pois enquanto método de cartografar linhas, sejam elas de cada um dos atores que participam da EaD, ou sejam do grupo harmônico que busca de traçar, mapas, deixando de lado o simples decalque de conhecimentos já produzidos e repassados tão somente, tem-se que o objetivo da cartografia. Ou seja, é justamente dar visibilidade à rede de

forças à qual o objeto ou o fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e contínuo dinamismo.

A EaD associada a TCD traz uma nova dinâmica de promover o estudo, o ensino aprendizagem a distância, e os objetos digitais de ensino aprendizagem apresentam-se como artefatos fundamentais para uma nova roupagem e um outra metodologia com novas estratégias e diferentes materiais em tal modalidade de ensino.

### **Considerações finais**

Os avanços tecnológicos tem modificado a forma como interagimos com o mundo e, conseqüentemente, com o conhecimento, são muitas as possibilidades que o uso da tecnologia de comunicação digital proporciona ao processo de aprendizagem. Sendo assim, os ODEA devem ser desenvolvidos de forma a construir um novo modo de aprender e de ensinar. O modo como o objeto digital de ensino-aprendizagem é construído e utilizado na modalidade de ensino a distância, configura e determina a relação entre os atores e a própria organização do curso, a qualidade das interações pedagógicas e o lugar do estudante, que passa de sujeito passivo a de um sujeito protagonista de sua formação e construtor de conhecimentos compartilhados e compartilháveis.

Tem-se a certeza de que apenas uma transposição do material impresso em digital ou de impresso digitalizado para o ambiente EaD não garante um ensino comprometido com as novas exigências da contemporaneidade. Assim, julgamos que um ODEA bem como outros materiais impressos elaborados sob aspectos rizomáticos, seja uma das formas de melhorar o ensino na modalidade a distância, dando oportunidade para que todos sejam capazes de construir conhecimentos.

## Notas

1. Segundo Assmann, "O termo pretende frisar o caráter de processo e personalização que está semanticamente embutido na terminologia disponível em outros idiomas, por exemplo, no italiano *apprendimento*, no inglês *learning*, no alemão *lernen*. Em português temos *aprendizado* (foneticamente duro) e *aprendizado* (lavado com todas as águas behavioristas). Locuções com várias palavras são sempre possíveis, mas por vezes dão a impressão de circunlóquios de neologismo: O termo "*aprendizagem*" ("*apprentissage*") deve ceder o lugar ao termo "*aprendência*" ("*apprenance*"), que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo." (ASSMANN, 2007, p. 128). "[voltar](#)"

2. Fonte da pesquisa <<http://www.acheseucurso.com.br/cursos-a-distancia-superam-presenciais-em-avaliacoes-do-mec.aspx>> Acesso em 09/05/2013. "[voltar](#)"

3. A cultura da convergência como nos aponta Jenkins (2009), é o momento em que os sujeitos assumem o controle das mídias, o local em que as velhas e novas mídias colidem, onde as mídias corporativas e alternativas se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis. "[voltar](#)"

4. Tipo contemporâneo de razão que não se organiza segundo esquemas hierárquicos, mas de forma transversal, como a que possibilitam os hipertextos, a internet, o CD-ROM, os multimeios. Trata-se de uma lógica de transitar/transmigrar; um modo de pensar e agir segundo uma racionalidade-em-trânsito. (ASSMANN, 2007, p. 183). "[voltar](#)"

5. A transdisciplinaridade, conforme nos indica Basarab Nicolescu (2001) envolve aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual. "[voltar](#)"

## Referências

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação**: Rumo à sociedade aprendente. 9ª ed. Petrópolis: RJ:Vozes, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed.34, 2ª Edição. 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 3ª Edição. 2010.

NICOLESU, Basarab. Reforma da educação e do pensamento: Complexidade e Transdisciplinaridade. Trad. de Paulo dos Santos Ferreira. In: **Engenheiro 2001**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/Nicolescu.DOC>> Acesso em: 29 de jul 2012.

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

RONCARELLI, Dóris. **ÁGORA**: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos de Ensino-Aprendizagem. Florianópolis, 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo. Sanches. **Filosofia da práxis**. Tradução de Simone Rezende da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

WILEY, D. A. **Conectando objetos de aprendizagem com a teoria de design instrucional**: uma definição, uma metáfora, e uma taxonomia. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

# 4

## Enhancing an adapted IPTV service with audio description

Otimização de um serviço IPTV adaptado com audiodescrição

Optimización de un servicio IPTV adaptado con audiodescripción

Rita Oliveira  
Jorge Ferraz de Abreu  
Ana Margarida Almeida

**Abstract:**

The research presented in this paper aims to propose an adapted IPTV service that intends to meet the needs of visually impaired users. In order to develop it, among others studies, we carry out an evaluation of the Portuguese public audio description service, with the participation of a group of visually impaired persons. This evaluation enabled us to perceive the problems that users have to deal when interacting with this system and how their use experience can be improved.

**Keywords:**

Universal Design, Interactive Television, Audio Description, IPTV.

**Resumo:**

A investigação apresentada neste artigo tem como objetivo propor um serviço IPTV adaptado que pretende responder às necessidades de utilizadores com deficiência visual. Para o seu desenvolvimento, entre outros estudos, efetuou-se uma avaliação do serviço de audiodescrição público português, tendo a participação de um grupo de pessoas com défice visual. Esta avaliação permitiu perceber os problemas com que os utilizadores se confrontam quando interagem com este sistema e como a sua experiência de uso pode ser melhorada.

**Palavras-chave:**

Design Universal, Televisão Interativa, Audiodescrição, IPTV.

**Resumen:**

La investigación presentada en este artículo tiene como objetivo proponer un servicio de IPTV adaptado, diseñado para responder a las necesidades de los usuarios con discapacidad visual. Para desarrollarlo, entre otros estudios, se realizó una evaluación del servicio de audio descripción público portugués, con la participación de un grupo de personas con déficit visual. Esta evaluación nos permitió percibir los problemas que los usuarios enfrentan cuando interactúan con este sistema y cómo su experiencia de uso se puede mejorar.

**Palabras clave:**

Diseño Universal, Televisión Interactiva, Audio Descripción, IPTV.

With the emergence of Digital Terrestrial Television (DTT) and the fore coming blackout of analogue TV, several European countries may benefit from the potential impact of this situation on their current TV audio description services. This is the case of Portugal, where the reception of the current public and free-to-air audio description service (that visually impaired users - VIU - benefit from) must take into consideration this technological transition. So far, there are not known alternatives to the new digital infrastructure; however it is possible to highly improve this type of service if it is implemented in an interactive context, since it is integrated in Set-Top Boxes (STB) with a return channel. This scenario is an interesting opportunity to develop an interactive service that can include advanced and personalized features like audio description.

As a universal design communication aid, audio description not only assists people with visual impairment, but also helps those who are at a particular disadvantage either in individual or environmental circumstances. Additionally, for being a flexible technique, audio description is applied in various areas and contexts such as TV, Web, Movies and Theatre, requiring only the adaptation of different methods and technologies to the features and specificities of that area/context.

Generally, audio description on TV is based on an audio track that is added to the television program and verbally describes what happens on the screen (GODINHO, 2007). Its main purpose is to support blind and low vision users when viewing television programs. During audio description, a narrator describes the scenes and images on the screen, allowing a better understanding of the audiovisual narrative. The audio description is made between the characters' speeches and plays in sync with other narrative information: facial expressions, clothing and environment. Thus, this technical aid does not overlap to audio content, but operates with it in order to provide a better understanding of a scene.

In Portugal, in order to have access to the public and free-to-air audio description service, VIU need to have at their disposal a radio set and tune the AM station 'Antena1' (a public radio broadcaster). In practical terms, the underlying model to

this technique is based on two over-the-air frequencies: one supporting the television broadcast and the other keeping up the radio emission. Currently, people who are blind or have low vision can follow a set of TV series of 'RTP1' (a public TV channel) with audio description using this technique (RTP, 2012). Regarding the pay-TV sector, there is only a CATV operator running, from 2004 (QUICO, 2005), an audio description service. The audio description of this operator relies upon an additional digital soundtrack transmitted in parallel with the original soundtrack. To access this service, 'ZON' costumers should press the green button of the STB remote control and press "OK" on "Audio Description" option (ZON, 2010). Note that no additional information or audio warning is provided, so, to interact with this service, VIU need help, either human or technology-based.

In what concerns to the IPTV solutions available in Portugal none provides an audio description service. In this context, three main reasons stimulated us to enhance this pay-TV service: i) IPTV is having a very high penetration rate (even among customers that already were prevented to receive free-to-air TV due to the analogue switch-off); ii) IPTV it's a promising technical infrastructure to improve the VIU' accessibility on TV; and iii) it can provide other services targeted to users with special needs. In the next sections we present the existing related work to this research and explain the research process, pointing out the target audience, the interview guide and the selected findings. To conclude, we describe the developed prototype, identifying its technical and functional requirements, expose the conclusions and make known the work to be done in the future.

## 1 Related work

Usually, iTV services specifically targeted for VIU focus on audio description services and on the integration of speech systems in already existing services. In this section, some of these services and systems are covered, namely various solutions existent in the United Kingdom market, where there is a strong investment in this area.

The British satellite broadcasting company 'Sky' provides an audio description service for its users (SKY, 2009). In order to know when a program has audio description users need to activate the 'Audio Narrative Beep' option. This option triggers a warning sound when a program with audio description starts, enabling visually impaired customers to clearly identify when an audio description track is available on the TV program. 'Sky' customers can also set up the audio description option permanently or temporarily, however to perform this action users need to go through multiple screens and select various options and the steps that must be followed are different from STB to STB.

The 'Smart Talks' is a TV STB that announces all on-screen information, including programme guides and menus, using speech synthesis (RNIB, 2010). It was designed and developed in conjunction with The Royal National Institute of Blind People (RNIB) Lab to provide full access to Freeview (a British company that provides free-to-air digital TV channels) to blind and partially sighted people. Users with this STB can know that a TV program with audio description is being broadcasted when the word 'AD' is displayed over the programme information window. The audio description function is not 'on' by default; hence to set up this option users have to press the AD button on the remote control.

The 'Sky Talker' STB is dedicated to the satellite TV broadcast and similarly to the 'Smart Talks' it processes the automatic reading of the textual information that appears on the screen (SKY, 2011). The 'Sky Talker' narrates the search area, the programs synopsis and the TV content control functionalities (play, pause, forward and rewind). The new device is compatible with existing boxes, in order that customers do not have to use a new interface.

BBC provides the 'iPlayer' service (BBC, 2012) (a TV and Radio streaming service of BBC) that can be accessed through different devices. Programs are usually available on the service during seven days after the broadcasting on TV. Besides that, the service includes videos of programs with audio description, subtitles and sign languages, however only for PC.

The services and systems mentioned above are solutions that improve the VIU experience on TV. Therefore, they were used as a reference on the development process of the proposed prototype.

## 2 Research process

The current research is part of a project that is divided in three stages. The first stage was targeted to: i) the analysis of the problems and needs of VIU as TV content consumers (the results were documented in a previous study (OLIVEIRA; ABREU; ALMEIDA, 2011); and ii) gather their opinions as users of the existing audio description services (this part is explained in the next section). On the second stage we developed an IPTV adapted prototype, which integrates advanced features based on universal design principles (this part is described in the section "Prototype"). Finally, the third stage is targeted to the tests and evaluation of the prototype by a group of VIU (this part is covered as ongoing work on this paper).

### 2.1 Sample

The sample of this research was selected from patients of the low vision appointment at the Institute of Ophthalmology Dr. Gama Pinto in Lisbon. Every patient who participated in this research already had integrated the research documented in (OLIVEIRA; ABREU; ALMEIDA, 2011).

In total, 6 subjects with visual impairment were selected to be interviewed by telephone with the aim of evaluate the Portuguese public audio description service. It was decided to select this procedure, since in the previous study much time was spent in face-to-face interviews due to the unpredictability of the appointments number in each day and the users' acceptance to carry out the interview.

In relation to the characterization of the sample, 4 participants were blind and the other 2 had severe low vision. Besides that, all of them only receive the four free-to-air TV channels currently broadcasted in Portugal. Concerning to participants' age, 3 subjects are between 18 and 34 years old, 1 is between 34 and 55 years old and 2 are more than 50 years old.

## 2.2 Interview Guide

Regarding the data collection technique, a semi-structured interview was carried out by telephone in order to: i) perceive the difficulties and problems that users have to deal with when interacting with the Portuguese public audio description service and; ii) how their experience could be improved. This type of interview was chosen to give to the interviewees some freedom to answer the questions and also to make easier the data processing of the results.

The contact with the participants was divided in two phases. In the first phase, it was requested that the subject watch, in the following Sunday, an episode of the "Conta-me como foi" (a TV series on 'RTP1' channel) using the audio description service. After the participant acceptance, the researcher shortly explained the steps that they should follow to access this service. In the second phase, which took place in the following Monday, the interviewee was asked about his interaction experience with the audio description service. The interview guide was composed by fifteen questions, being organized in three parts:

### Part I – General Data:

In spite of integrating the interview guide, this part was completed with the data provided by the participants on the previous interview. The subject was asked about: his visual impairment type (low vision or blindness); his age and how long he has had his disability; their job; and the TV service he has at home.

#### Part II – Influence of the Previous Interview:

As in the previous interview the subject had to answer questions related to their knowledge about audio description, in this part the interviewer was trying to perceive if the subject had been interested in experimenting the public audio description service.

#### Part III – Interaction Experience:

In this part the interviewer asked the subject about his difficulties and needs as user of the public audio description service. Additionally it was proposed to the subject to give suggestions to improve the system.

### 2.3 Selected Findings

After analysing the interviews results, it was possible to uncover a significant number of findings, which are following presented in this section.

#### - Influence of the Previous Interview:

- The majority of the subjects (4) were curious on try out the audio description service provided by 'RTP1', because they did not know the existence of this service and found it interesting and useful.
- The other 2 subjects were not curious because they already knew the service and also used it before.
- Despite the curiosity of the subjects in trying out the service, none of the four subjects effectively used it, because they no longer remembered the steps they had to follow to use the service.

- Interaction Experience:

- All the subjects did not have a portable device and the existent radio set was not in the same room where their TV set was, so they needed to move it near to the TV set.
- Only 2 subjects use the radio set every day. In relation to the other 4 subjects, 2 use the radio set more than three times per week and the other 2 use less than three times a week.
- The majority of the subjects (4) took three to five minutes to tune up the AM station 'Antena1' (where the audio description is transmitted). The remaining subjects took one to three minutes to do the same task. Note that these 2 subjects are the low vision participants.
- Half of the subjects stated that they needed help to tune up the radio.
- The main difficulties felt by the subjects were: i) tuning the right station and ii) switching the radio to AM. 2 subjects (one blind and one with low vision) did not report any difficulty (Figure 1).

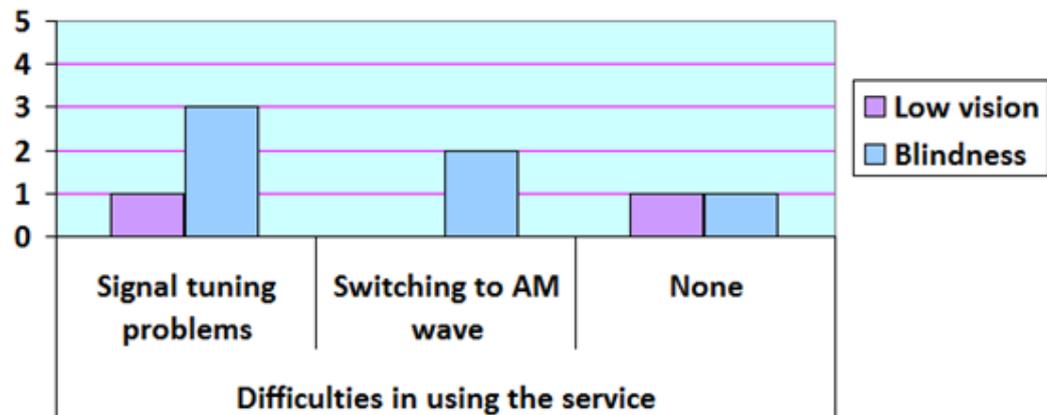


Figure 1: Difficulties of the subjects in using the service.

- The majority of the subjects reported that 'surely will use' again the audio description service provided by 'RTP1'. The other 2 referred that they 'maybe will use' it again.
- Half of the subjects 'surely would recommend' this audio description service, while the remaining subjects (3) 'maybe would recommend' it.
- Subjects did not present many ideas of future improvements of the system, so when asked about it they only figure out 3 suggestions: improve the quality of the radio signal; use the regular FM wave instead of AM avoiding the need to switch the radio set to another band; and broadcast the audio description through the TV set speakers (Figure 2).

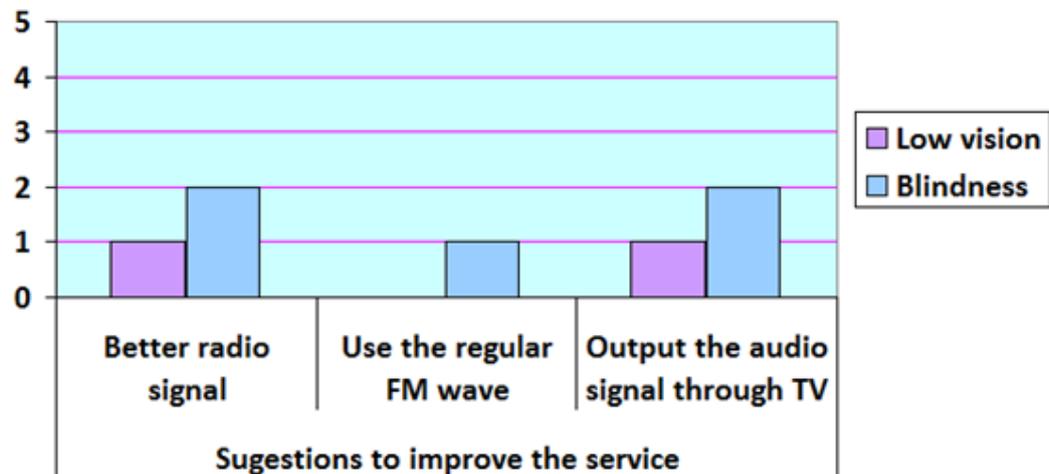


Figure 2: Suggestions given by the participants to improve the service.

### 3 Prototype

The selected findings mentioned above (in conjunction with those which were uncovered in the previous study (OLIVEIRA; ABREU; ALMEIDA, 2011)) enabled the conceptualization of an IPTV adapted service. In the next section it is briefly described the technical and functional requirements of the prototype.

### 3.1 Technical Requirements

The prototype runs over the main IPTV commercial infrastructure in Portugal, which is based on 'Microsoft Mediaroom PF'.

In technical terms, the prototype is developed using the programming language 'C#'; compiled in the Integrated Development Environment 'Microsoft Visual Studio' through the '.Net framework'; and runs in an application server enabling it to be accessed via an IPTV STB (Figure 3).

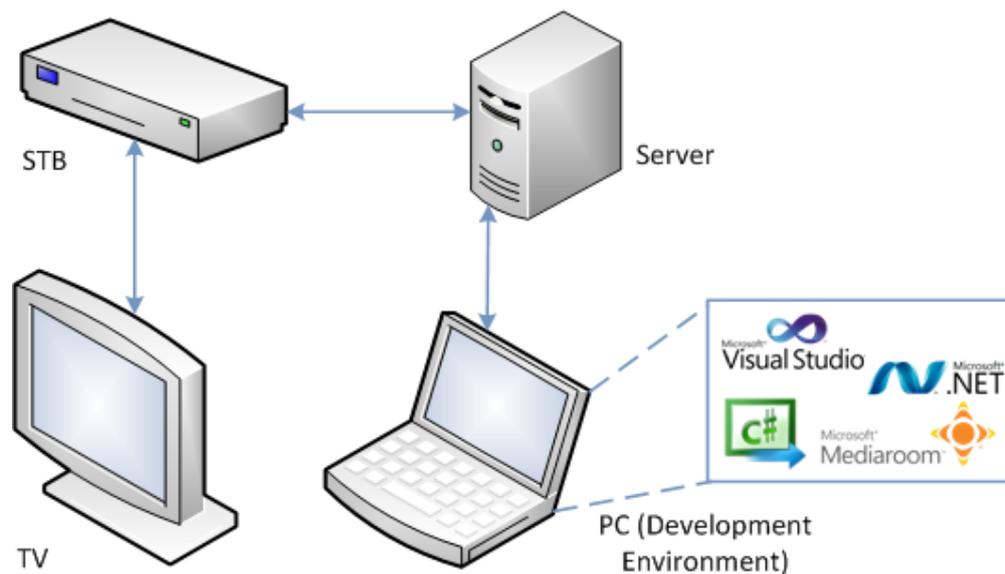


Figure 3: System Architecture of the prototype.

### 3.2 Functional Requirements

The functional requirements of the prototype go beyond a regular audio description service since it is our goal to enhance the user interface and the global user experience, in order to assist the user in the system interaction. Due to technical and temporal issues, it was not possible to fully implement all the features, although the remaining ones will be simulated in the prototype, so the user can have a general idea of the concept.

- Implemented features:

- Audio description warning sounds (to user know when a program with audio description starts);
- Audio description (supported by an digital soundtrack);
- Adjustment of audio description volume (independently of the original soundtrack);
- Audio feedback (when user accesses menu options/items);
- Contextual help (always present and accessed by a hotkey);
- Font-size menus adjustment (both zoom in and zoom out);
- Selection of colour schemes (Figure 4).

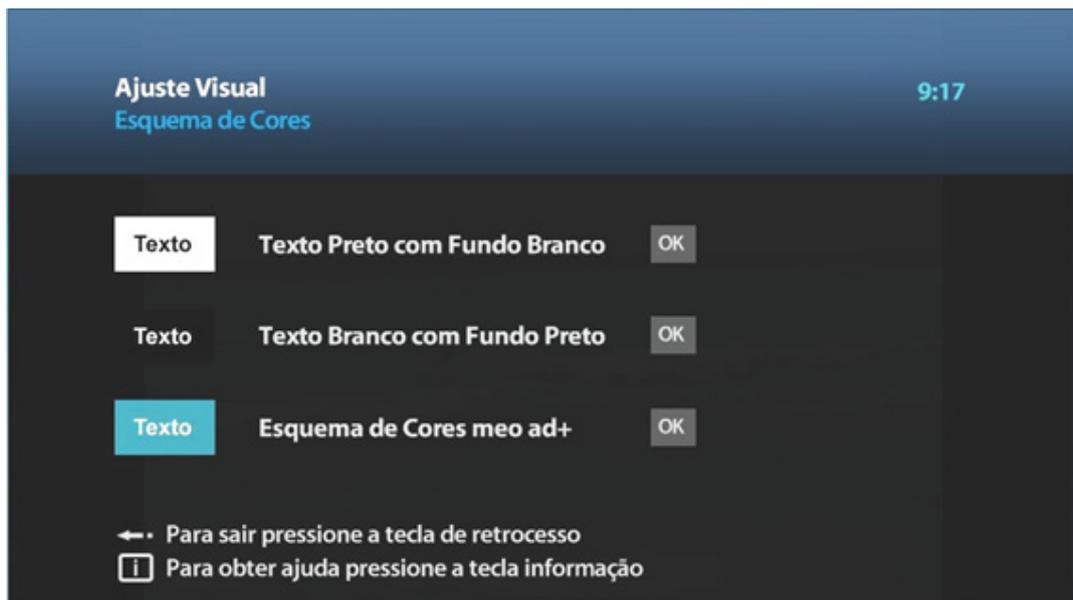


Figure 4: Colour scheme feature on the prototype.

- Simulated features:

- Audio description textual display on EPG;
- Selection of audio description voice (male or female);
- Subtitles' size adjustment (both zoom in and zoom out);
- Subtitles' reading (through a text-to-speech system);
- Favourite subtitled and audio described programs (a list created by the user);
- Automatic user identification (the system adjusts itself to the user preferences).

Despite the proposed features of the prototype, we sorted out some improvements that could enhance other features of the IPTV service for this type of users:

- Play audio feedback when the user:

- Press UP/DOWN keys of the remote control (displaying the information of current and next program);
- Pause TV content;
- Record TV content.

- Adapted version of the VoD service with an offer of:

- Audio described and subtitled content (in mother language);
- Radio stations.

## Conclusions and ongoing work

The info-inclusion of people with disabilities is becoming more a reality. However, it is necessary to create more mechanisms and tools to match up the participation opportunities of this kind of citizens in society. Over the latest years, there were several research projects that focused in oriented design for the production of universal access systems, which share the same goal: considering the special needs and the variety of usage contexts of several groups of users. Our research stands in this subject matter because it intends to: i) contribute to the development of universal design strategies in the TV interaction models; ii) promote the digital inclusion of television consumers with visual impairment using an interactive audio description service in an IPTV context; and iii) contribute to improve the accessibility of other projects in the wellness area like the iNeighbour FCT Project.

Regarding the prototype evaluation, usability and accessibility tests through direct observation of a group of visually impaired users and semi-structured interviews have already been conducted. With the test sessions that were carried out, it was observed that generally all visually impaired persons who participated in the prototype evaluation showed satisfaction with the features offered by the system as well as with its interaction design. In order to validate entirely this fact, we will continue the analysis of the remaining results of the prototype evaluation (to be published soon) aiming to better understand if this service will actually meet the needs of such users.

## Acknowledgments

Our thanks: to Institute of Ophthalmology Dr. Gama Pinto for allowing us to interview its low vision appointment patients; to the interviewees for their openness and kindness; to the coordinators and collaborators of iNeighbour FCT Project funded by FEDER (through COMPETE) and National Funding (through FCT) under grant agreement no. PTDC/CCI-COM/100824/2008 for the provision of their IPTV infrastructure.

## References

- BBC.** BBC iPlayer TV – Audio Described. BBC Website, 2012. Available from: <<http://www.bbc.co.uk/iplayer/tv/categories/audiodescribed>>. Access in: 02 oct.2013.
- GODINHO, Francisco. **Acessibilidade para cidadãos com necessidades especiais nos regulamentos da televisão digital terrestre em Portugal.** UTAD: CERTIC, 2007. Available from: <[http://www.anacom.pt/streaming/contributo\\_francisco\\_godinho.pdf?contentId=544569&field=ATTACHED\\_FILE](http://www.anacom.pt/streaming/contributo_francisco_godinho.pdf?contentId=544569&field=ATTACHED_FILE)>. Access in: 02 oct. 2013.
- QUICO, Célia. **Acessibilidade e Televisão Digital e Interactiva: o caso particular do serviço de Áudio-Descrição destinado a pessoas invisuais ou com deficiências visuais graves.** 2005. **Estratégias de Produção em Novos Media.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: COFAC. Available from: <[http://www.acessibilidade.gov.pt/tv/quico\\_audiodesc\\_05.pdf](http://www.acessibilidade.gov.pt/tv/quico_audiodesc_05.pdf)>. Access in: 02 oct. 2013.
- RÁDIO TELEVISÃO PORTUGUESA (RTP).** RTP Acessibilidades. Portal RTP, 2012. Available from: <<http://www.rtp.pt/wportal/acessibilidades>>. Access in: 02 oct. 2013.
- ROYAL NATIONAL INSTITUTE OF BLIND PEOPLE (RNIB).** Goodmans Smart Talk Freeview set top box. RNIB Website, 2010. Available from: <<http://www.rnib.org.uk/Shop/Product%20instructions/TV0401.doc>>. Access in: 02 oct 2013.
- SKY.** If you have a visual impairment. Sky Website, 2009. Available from: <<http://accessibility.sky.com/get-the-most-from-sky/sky-tv/if-you-have-visual-impairment>>. Access in: 02 oct. 2013.
- SKY.** Sky Talker. Sky Website, 2011. Available from: <<http://accessibility.sky.com/news/sky-talker>>. Access in: 02 oct. 2013.
- OLIVEIRA, Rita; FERRAZ DE ABREU, Jorge; ALMEIDA, Ana Margarida. An approach to identify requirements for an iTV audio description service. In: **9th International Interactive Conference on Interactive television – EuroITV '11, Pages 227-230, Proceedings of the 9th International Interactive Conference on Interactive Television – EuroITV '11**, Lisbon, Portugal. Available from: <<http://dx.doi.org/10.1145/2000119.2000166>>. Access in: 02 oct. 2013.
- ZON MULTIMÉDIA (ZON).** Responsabilidade Social. Portal Zon, 2010. Available from: <<http://www.zonold.com/Clientes/DetailClientes.aspx?detail=XzU495>>. Access in: 02 oct. 2013.

# 5

## **Convergência das Mídias na Educação a Distância: Tessituras Plurais**

**Media Convergence in Distance Education:  
Plural Approaches**

**Convergencia de los Medios de Comunicación en la  
Educación a Distancia:  
Tesisuras Plurales**

**Andreza Regina Lopes da Silva  
Ademilde Silveira Sartori  
Fernando Jose Spanhol**

**Resumo:**

A comunicação, o conhecimento e a educação são elementos indissociáveis no desenvolvimento do indivíduo. Diante desta percepção, nosso objetivo com este artigo é ampliar a discussão em torno da convergência de mídias na educação a distância a partir dos conceitos de tecnologia, comunicação e conhecimento. O estudo se faz imperativo devido a crescente relevância das mídias no processo de construção, disseminação e compartilhamento do conhecimento no ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente quanto se trata da modalidade a distância. Com base na análise da literatura, se percebeu que os constructos aqui trabalhados emergem prática educacional da sociedade contemporânea apesar de se identificar ainda a carência de estudos, principalmente empíricos, que mostrem a relação entre eles.

**Palavras-chave:**

Tecnologia. Comunicação. Conhecimento. Educação a distância.

**Abstract:**

Communication, knowledge and education are inseparable elements for the development of an individual. Given this perception, our goal with this article is to broaden the discussion on the media convergence in distance education from the concepts of technology, communication and knowledge. The study becomes imperative because of the growing importance of the media in the process of construction, dissemination and sharing of knowledge in the teaching-learning environment, especially when it comes to the distance mode. Based on the literature review, it was realized that the constructs worked here emerge educational practice of contemporary society even though we still identify the lack of studies, mostly empirical, that show the relation between them.

**Keywords:**

Technology. Communication. Knowledge. Distance education.

**Resumen:**

La comunicación, el conocimiento y la educación son elementos inseparables en el desarrollo del individuo. Ante esta percepción, nuestro objetivo con este artículo es ampliar el debate sobre la convergencia de los medios de comunicación en la educación a distancia de los conceptos de tecnología, la comunicación y el conocimiento. El estudio se hace imprescindible debido a la creciente importancia de los medios de comunicación en el proceso de construcción, difusión e intercambio de conocimientos en el entorno de enseñanza-aprendizaje, sobre todo porque se trata de la modalidad a distancia. En base a la revisión de la literatura, se dio cuenta de que las construcciones trabajado aquí surgen prácticas educativas de la sociedad contemporánea sin dejar de identificar la falta de estudios, en su mayoría empíricos, que muestran la relación entre ellos.

**Palabras clave:**

Tecnología. Comunicación. Conocimiento. Educación a distancia.

A educação é uma prática milenar que permeia a história da sociedade. Numa abordagem abrangente, pode ser definida como fato social pelo qual os indivíduos constroem, disseminam e compartilham conhecimento, patrimônio cultural, experiência. Contudo, considera-se que nos dias atuais existe a necessidade de se repensar o sistema educacional e suas práticas de modo que não sejam hostis e não conduzam ao emburrecimento do indivíduo como destaca Adorno (1995).

Trabalha-se hoje sob a ótica de uma cultura digital, uma cultura da convergência onde o indivíduo precisa ser crítico e estar atento as mudanças que ocorre em todo mundo. Precisa também ser meticoloso de modo a perceber as necessidades reais e não se limitar a copiar modelos prontos de outros países em áreas-chaves como interfaces para se comunicar, se divertir, educar, promover produtos e ideias (JENKIS, 2009). Nesta conjuntura, no qual o conhecimento ocupa posição de destaque, é necessário que antes de aprender o indivíduo esteja apto a desaprender, dia a dia. É preciso desconstruir para construir um novo.

Hoje um novo cenário, no qual a sociedade esta inserida na complexidade crescente denominada por Lévy (1999) como ciberespaço, aponta para a necessidade de um ambiente de aprendizagem apoiado pela convergência midiática de modo a potencializar o processamento cognitivo do estudante para uma aprendizagem ativa, significativa, problematizadora. Uma aprendizagem em que o processo cognitivo seja cíclico e a educação produza uma verdadeira consciência e não mera transmissão de informação (ADORNO, 1995; TSOI; GOH, 2008). Bassani (2012) aponta ainda a necessidade de ambientes de aprendizagem personalizados (*Personal Learning Environments* – PLE) na necessidade de ampliar o escopo de artefatos, serviços e mídias para potencializar o processo de construção do conhecimento, fundamental na sociedade contemporânea.

Adorno (1995) corrobora que a educação já não diz respeito meramente a formação da consciência em si, aponta à necessidade de uma verdadeira consciência contribuindo para que o indivíduo se torne esclarecido. Uma educação contra a barbárie que não pode se constituir em uma pseudo-educação.

Ou seja, uma educação pela emancipação onde a democracia efetiva resulta de uma sociedade emancipada. O autor sugere que a humanidade sonhe os sonhos tornam o mundo humano. Sonho que o próprio mundo, muitas vezes, sufoca com obstinação da humanidade (ADORNO, 1995).

A educação não necessariamente constitui um fator emancipatório. A educação emancipatória se sustenta pela crítica das condições que promovem a formação (ADORNO, 1995). O autor critica as pessoas que se enquadram cegamente no coletivo e fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria. Segundo Adorno (1995), tem-se a necessidade de uma educação que privilegie a auto-reflexão crítica na formação de sujeitos emancipados e livres da condição de alienação social. Esta mudança tem fontes múltiplas dentre elas pode-se destacar o avanço das tecnologias, o avanço nos modelos de comunicação e a relevância do conhecimento.

Neste viés a Educação a Distância (EaD) tem ganho destaque e fomento de instituições públicas e privadas e tem atingindo um crescimento vertiginoso nos últimos anos por ser uma modalidade educacional de cunho social que tem por objetivo potencializar o acesso a educação para todos incluindo pessoas com tempo escasso, limitação física ou temporal por meio de uma nova cultura onde o conhecimento esta além da presença física do professor. Esta realidade tem sido afetada diretamente pelo avanço das tecnologias e diversidade de mídias acessíveis a população. Tem sido afetada ainda por uma mudança cultural que permeia a sociedade contemporânea. Uma sociedade baseada no conhecimento. Envolve uma quebra de paradigma.

Assim, considera-se que em pouco tempo o crescimento da EaD será ainda em maior escala já que a geração atual estará culturalmente melhor preparada para esta modalidade educacional. Para estudar mediada pelas tecnologias. Considera-se que a educação por meio da EaD não se refere apenas uma questão de tempo e espaço, mas também de cultura. As pessoas estarão mais acostumadas a interagir, produzir e aprender usando as mídias. Segundo o Censo Educação Superior de 2012 no Brasil a EaD cresceu mais que a educação

presencial no período entre 2011 e 2012. O aumento, neste período, foi de 12,2% nas matrículas em EaD enquanto na educação presencial o aumento foi de 3,1%. Apesar desta ascensão a educação a distância ainda significa apenas 15,8% das matrículas no Brasil.

No limiar desta discussão o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, alerta que é preciso garantir a qualidade do ensino e aqui faz-se uma analogia ao pensamento de Adorno (1995) que traz a necessidade de uma formação pautada no saber-fazer e não mais apenas no aprender a pensar. Neste sentido os meios de comunicações digitais contribuem para que, num futuro próximo, o indivíduo faça um caminho próprio no processo de construção do seu conhecimento ultrapassando a proposta da sala de aula tradicional. Diante desta exposição nosso objetivo com este artigo é ampliar a discussão em torno da convergência de mídias na EaD a partir do tripé tecnologia, comunicação e conhecimento.

Para alcançar o objetivo proposto o artigo encontra-se organizado em seis seções. Além dessa introdução, que clarifica o tema a ser discutido e apresenta o seu objetivo. Na seção dois, faz-se uma discussão conceitual sobre o processo de comunicação e conhecimento, o que permite avançar, na seção três, à luz das perspectivas tecnológicas e midiáticas na EaD. Em seguida, na seção quatro, faz-se uma reflexão ancorada nesta nova realidade e numa nova cultura de convergência das mídias. Na seção cinco faz-se a tessitura final da discussão. E, por fim, mostrar-se as referências que serviram de base para a discussão aqui apresentada.

## **1 O processo de comunicação e construção do conhecimento**

O processo de comunicação permeia a evolução da sociedade. Do latim *communicatio* este termo deriva do prefixo comum (*communis*) – que pertence a todos ou a muitos, colocar em comum (CUNHA, 2010). Bordenave (1998) aponta que a comunicação é um processo natural, uma arte, uma tecnologia, um sistema e uma ciência social. Assim a comunicação, segundo o autor, pode ser considerado

tanto um instrumento legitimador das estruturas sociais quanto uma força contestadora e transformadora onde as pessoas podem se manifestar, sonhar, criar.

Com o avanço das tecnologias e chegada de novas mídias surgiram algumas, a partir dos anos de 1980, incertezas e questionamentos ligados a transformações dos espaços públicos e privados e da própria sociedade. Nesse movimento a comunicação entra então numa nova era e faz com que a sociedade, assim como um líquido, tenha dificuldade de manter sua forma, passando a ser vista de maneira distintas, acoplado o conceito de modernidade líquida, segundo Bauman (2001). Apesar deste movimento de ruptura de alguns dogmas, a interconexão na comunicação potencializada pela evolução das tecnologias e diversidade midiática mudaram o cenário de disseminação, construção e compartilhamento do conhecimento levando o indivíduo muitas vezes a buscar por novas escolhas que podem inclusive contrastar com a cultura particular dele. Uma cultura viva entre o indivíduo e a sociedade que em pouco tempo reunirá grande parte da humanidade em um território semântico unificado, ainda que infinitamente variado (LE MOS; LÉVY, 2010).

A sociedade vive hoje num ambiente complexo, multidisciplinar, multiqualificado, interconectado onde novas possibilidades de comunicação emergem a cada momento permitindo o que Lévy (1999) denominou de ciberespaço que em rede permite a combinação de diferentes modos de comunicação.

Martín-Barbero (2008) complementa que a comunicação se tornou para a sociedade uma questão que vai além dos meios, pauta-se na mediação e portanto não se limita a transferência de informação. Envolve o meio, o contexto da informação. Neste cenário de resignificado diante da integração econômica e mundial é inegável a relevância de pesquisar e acompanhar a evolução dos meios de comunicação e sua influência.

A noção de comunicação recobre uma multiplicidade de sentidos. Se isso vem sendo assim há muito, a proliferação das tecnologias e a profissionalização das práticas acrescentaram novas vozes e essa polifonia, num fim de século que faz da comunicação uma figura emblemática das sociedades do Terceiro Milênio. (MATTELART; MATTELART, 1999, p. 9)

No cerne desta discussão, que envolve uma conjuntura de avanço acelerado das tecnologias, diversificação de mídias e reordenação social e cultural, a interface comunicação e educação ganham espaço no sentido de conduzir uma reflexão crítica passando a integrar as dinâmicas formativas que envolvem planos de aprendizagem, da agudização, da consciência, de posicionamento entre outros (CITELLI; COSTA, 2011). Assim, perceber-se que a interface comunicação e educação datam a longo tempo dada a necessidade do homem construir o seu conhecimento. Adorno (1995) aponta que a educação assume um papel social que tem função originária no processo de formação humana do indivíduo, na sua infância, quando este busca construir novos conhecimentos.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997) a construção do conhecimento consiste numa espiral que surge quando a interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito eleva-se dinamicamente de um nível ontológico inferior até níveis mais altos. Esta construção esta relacionada a quatro quadrantes de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização.

Toda esta mudança e desenvolvimento da sociedade permeada pelo ato de se comunicar recebeu influência direta do desenvolvimento das tecnologias e diversidade das mídias impactando significativamente diferentes instâncias, como, o comércio, a indústria e também a educação. Foi assim com diferentes mídias, como: o rádio, o jornal impresso, a televisão, o computador e mais recentemente com a internet. Ou seja, o desenvolvimento tecnológico, a mudança no processo de comunicação e o avanço do conhecimento são fatores que sinalizam uma nova sociedade – a sociedade baseada no conhecimento.

Neste sentido limitações geográficas e culturais foram sendo minimizadas e passaram a ser secundárias em diferentes cenários dentre eles o cenário educacional onde emerge as práticas da educação a distância. Hoje na sociedade baseada no conhecimento a comunicação assume papel de destaque, pois impacta no cotidiano das pessoas que numa cultura para a convergência tem suprimido fronteiras da comunicação. Sartori (2006) complementa apontando

que situações educativas são também comunicativas e situações comunicativas são também educacionais.

Integrar o processo de comunicação e construção do conhecimento é um desafio da sociedade contemporânea. E o avanço das tecnologias e a diversidade das mídias contribuem significativamente para este processo. A luz desta discussão o item a seguir discorre no campo da EaD onde não diferente da educação tradicional a combinação (tecnologia, comunicação e conhecimento) converge para potencializar a interatividade entre professores e estudantes, estudantes e estudantes e outros atores envolvidos nesse processo.

## 2 Perspectiva tecnológica e midiática na EaD

A educação a distância é hoje praticada em todas as partes do mundo e nos últimos anos seu desenvolvimento tem sido acelerado. Práticas e metodologias vem se consolidando e tornando-se parte intrínseca de muitos sistemas nacionais de educação e de uma disciplina acadêmica em seu próprio direito (HOLMBERG, 1989). Para o autor esta modalidade educacional é constituída por basicamente dois elementos, a saber: *curso estruturado e previamente planejado* com conteúdo disponibilizado ao estudante em diversas mídias, apoiada pelas tecnologias, e *comunicação não-contígua* – aquela que não se dá face-a-face e por isso é potencializada pelo uso de diferentes meios de comunicação, como, por exemplo, fóruns, chats, mensagem eletrônica etc.

O propósito principal da comunicação é apoiar e assegurar uma ação recíproca entre os seres humanos. No âmbito educacional não é diferente, ou seja, independente da tecnologia e do meio utilizado o potencial da comunicação é promover a interação entre os atores de modo a manter o estudante interessado e motivado auxiliando no processo de construção do seu conhecimento proporcionando o desenvolvimento de sua habilidade cognitiva e permitindo até mesmo uma auto-avaliação. O que configura a comunicação como elemento essencial na EaD.

Valente e Moran (2011) apontam que a EaD atualmente deixou de ser uma modalidade complementar e assumiu papel de norteadora das significativas mudanças da educação em todos os níveis, todos os públicos ao longo de toda a vida. Nesta perspectiva, considera-se que o crescimento desta prática educacional é hoje irreversível, e agregar as tecnologias bem como trabalhar com a convergência das mídias é algo inevitável e contribui para que seja possível que a distância geográfica seja menos significativa devido a aproximação comunicacional (SILVA, 2013).

Um dos desafios do processo de ensino-aprendizagem a distância é fazer uso de múltiplas mídias para tratar os conteúdos previstos na matriz curricular do curso e propor situações de aprendizagem significativas aos estudantes. Nesse processo evolutivo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem ampliado a possibilidade de interação e de interatividade por meio da convergência das mídias o que favorece o estreitamento da relação continuada de estudantes e professores/tutores o que proporciona neste estudante, muitas vezes, o sentimento de pertencimento do mesmo na instituição.

Neste sentido, conceitua-se a educação a distância, segundo o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que deu nova regulamentação ao artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

More e Kearsley (2008, p. 2) afirmam que:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Moran (2010) e Mattar (2011) apresentam a educação a distância como uma modalidade educacional planejada e mediada por tecnologias, no qual

professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente. Destarte a mediação necessita dos meios de comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Com base no exposto, destaca-se que discutir EaD implica refletir, em grande parte, sobre o processo de comunicação e a relevância da convergência das mídias no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, pode-se afirmar que, na EaD, por meio das mídias é possível comunicar, seja por meio da disseminação ou compartilhamento do conhecimento, seja por meio da transmissão da informação.

A mídia, foi postulada, segundo Martín-Barbero (2008), como a invenção do massivo, sendo propulsora de interrelações sociais e apontou sua atuação como forte manipuladora indo ao encontro das colocações de Benjamin (1994) onde tem-se a realidade tomada como algo descontínuo, histórico e propulsor nas condições de produção e de mudanças da cultura levando a cultura de massa a constituir a própria mídia – termo originário do latim *media* significa meio relacionando-se a meio de comunicação. Estamos diante de novas formas de aprender e muitas vezes é preciso saber desaprender para então favorecer o processo de construção de um novo conhecimento. Ou seja, tem-se aqui um novo olhar no processo de comunicação no contexto educacional.

Moore e Kearsley (2008) ressaltam a distinção entre tecnologia e mídias. A tecnologia é o veículo para comunicar e estão dispostas em mídias o que não compete empregar tecnologia como sinônimo de mídia ou vice-versa. Para os autores são quatro tipos de mídias, a saber: texto (exemplo - impresso e online), imagens (podem ser fixas ou em movimento), sons (exemplo - CDs, telefone, rádio de teletransmissão) e dispositivos móveis (exemplo - tablet, celular). Logo, considera-se que na sociedade contemporânea o poder de atração das tecnologias esta no seu potencial de compor um espaço onde as mídias convergem. Para Moore e Kearsley (2008) o poder e a atração da tecnologia online esta no seu potencial em dispor de múltiplas mídias. Charaudeau (2007) apresenta as mídias como sendo um conjunto de suportes tecnológicos com o papel social de difundir, divulgar e compartilhar a informação.

O conceito de 'mídia' é polissêmico. Sua história e discussão ancora-se na evolução das tecnologias e necessidade do homem em se comunicar. Contudo como todo conceito é uma construção histórica e contextual e por isso é mutável, reconfigurável, ressignificável. Considera-se, para fins deste artigo, mídia como meio de comunicação.

O avanço das tecnologias trouxe contribuições para as diferentes áreas do conhecimento e potencializou o surgimento de diferentes mídias. Na educação não foi diferente hoje a tecnologia permite a interação, a disseminação e o compartilhamento do conhecimento, mesmo sem a presença física dos indivíduos. No que tange o complexidade midiática disponível nos dias atuais a comunicação e a tecnologia assumem papéis potenciais na formação dos indivíduos e por isso devem ser pensadas e discutidas à luz das ciências.

Para perceber o crescimento da diversidade de mídias na sociedade do conhecimento, pode-se voltar o olhar aos nossos ancestrais e seus meios de comunicação. Por exemplo, pode-se hoje conhecer e viajar, sem mesmo sair de casa, diversas culturas de diferentes países o que não era possível na década passada ou mesmo porque era limitado a poucos o acesso a estes recursos. Lemos e Lévy (2010) corroboram a discussão exemplificando que com o crescimento da internet, temos testemunhado um 'dilúvio' na produção de informação.

Hoje as mídias como meio de comunicação fazem uso das tecnologias e assim representam um papel preponderante na formação cultural, econômica e educacional da sociedade. As mídias transformam a maneira de pensar, de sentir e de agir do indivíduo. Mudam ainda a maneira de se comunicar e de se adquirir conhecimento (SILVA, 2013). Lemos e Lévy (2010) destacam que num futuro próximo a sociedade poder ser desconectada de territórios físicos e este deslocamento de pertencimento se potencializa a medida em que a diversidade cultural se acentua.

Neste cenário, cada mídia pode ser considerada um artefato potencializador do processo de construção do conhecimento e sua convergência tende a atualizar o

fazer pedagógico (SILVA, 2013). Moore e Kersley (2008) alertam para a necessidade de se pensar na qualidade da comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Para os autores além disso é preciso atentar-se para o avanço e propriedades das tecnologias e não apenas se preocupar com a qualidade da mídia, pois sem a tecnologia compatível pode não ser possível a distribuição prevista por uma mídia. Ou seja, cada mídia tem características próprias e questões que são determinadas pela tecnologia que irá lhe distribuir. Neste cenário de combinações e recombinações do conhecimento emerge o conceito de convergência das mídias.

### **3 Convergência das mídias**

Por convergência entende-se, segundo Jenkis (2009), como sendo o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias numa proposta de cooperação entre múltiplos públicos do meio de comunicação. Lévy (1999) afirma que convergência das mídias envolve a possibilidade de atividades entre diferentes meios de comunicação na intenção de promover a informação e o diálogo entre os indivíduos.

Gumus e Ozad (2011) complementam a discussão ao expor que a evolução tecnológica e midiática apontam para a convergência, um conceito que implica dois aspectos distintos: convergência de conteúdo e convergência tecnológica de artefatos de mídia onde a internet e as oportunidades que ela permite são pontos chave nesta nova realidade. Para isso é preciso compreender-se as potencialidades e limitações de cada mídia bem como a cultura dos indivíduos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, seja por meio da metodologia de ensino tradicional ou a distância. De acordo com esta abordagem a convergência das mídias nos leva a uma nova cultura: uma cultura da convergência onde a gestão educacional é desafiada a repensar sua forma de fazer educação, fato que ganha destaque quando se fala em EaD no Brasil devido ao seu caráter inovador.

Para Moore e Kearsley (2008) um sistema de EaD de qualidade deve ser analisado de modo a se determinar a melhor combinação de mídias e tecnologias necessárias para se disseminar o conhecimento do programa de ensino com resultado satisfatório. Gumus e Ozad (2011) corroboram que o aumento da quantidade de estímulos também aumenta o interesse dos usuários, pois esta exposição de múltiplos recursos permite que o estudante selecione mais de um meio de comunicação além de permitir a escolha do meio que lhe deixe mais confortável ou que ele esteja mais familiarizado. Jenkis (2009) alerta que a convergência não ocorre essencialmente e unicamente por meio das tecnologias mas também, assim como o processo de construção do conhecimento, na cabeça dos indivíduos.

Gumus e Ozad (2011) apontam que devido ao aumento do número dos meios de comunicação é preciso estar-se atento ao informar. É necessário que a informação ao ser comunicada seja direcionada de modo que o leitor possa tomar propriedade tanto em nível tecnológico quanto em nível de conteúdo, ou seja, possa compreender a mensagem do expedidor. Caso contrário a diversidade midiática pode promover a pluralidade e mesmo a ineficácia. No entanto, a convergência dos meios de comunicação permite que barreiras tanto de confiabilidade da informação quanto de acesso a esta informação sejam rompidas e para tanto é preciso considerar alguns princípios da comunicação, entre eles: o que comunico, para quem comunico, com quem comunico. Num processo de aprendizagem estas três percepções são recorrentes já que ensinar e aprender é diversidade. Envolve convergência de saberes.

Complementando esta discussão de potencialidade da convergência midiática encontram-se alguns estudos, como o de Molen (2001) e Molen e Vort (2000), que ao analisar o processo de aprendizagem de seus filhos perceberam que estímulos sonoros e visuais empregados juntos, tem maior impacto na construção do conhecimento do que o uso de um áudio e vídeo individualmente. Molen e Klijn (2004) mostram que se utilizarmos boas sobreposições semânticas os efeitos sobre a compreensão da informação são maiores, por exemplo, utilizando a combinação de áudio e vídeo do que os efeitos da comunicação isolada proposta

por um texto. Mayer e Moreno (1998) também mencionam que a combinação “áudio e visual” de uma informação potencializa a compreensão desde que estejam relacionadas e sejam apropriadas ao público.

Ao discutir a inserção das mídias no desenho pedagógico, Guàrdia (2005, p. 171) afirma que:

La calidad pedagógica, sin embargo, y el valor de los materiales radica fundamentalmente en la capacidad que tengan los autores de estructurar los contenidos teniendo en cuenta los diferentes recursos metodológicos y didácticos mas adecuados para cada uno de los objetivos de aprendizaje, independientemente del soporte o del media que utilice.

Na mesma direção, Mena, Rodríguez e Diez (2005, p. 205) nos alertam sobre a contribuição das mídias para a interrelação entre os estudantes, mas também para a compreensão, pois *Es importante tener en cuenta que los usos de estas herramientas implica habilidades lingüísticas, algunas de las cuales no son habitualmente puestas en juego em los procesos de aprendizaje convencionales.*

No que tange a aprendizagem percebe-se que esta tem sido positivamente influenciada pelo avanço das tecnologias da comunicação convergindo instrumentos de mídia o que permite avançarmos o modelo pedagógico passando do modo um-para-muitos (um dos principais aspectos tradicional no conceito de mídia) para o modo um-para-um. Ou seja, o conceito de massa na sociedade atual enfraquece e limitações de tempo e espaço são gradualmente minimizadas devendo num futuro próximo desaparecer. Nos últimos cem anos sucedeu-se da passividade para a interação e a comunicação, bem como os meios para que esta ocorra, passou a ser categoria fundamental em diferentes áreas do saber chegando a área da educação.

Fazendo-se um paralelo desta reflexão com a aprendizagem pode-se perceber que além da motivação a efetividade da aprendizagem é sim influenciada pelo avanço das tecnologias e utilização de mídias diversificadas, pois além das preferencias por um determinado meio de informação o formato de apresentação da informação são razões que vem ao encontro do que a EaD versa hoje: uma

aprendizagem colaborativa. Para Ramal (2001) a EaD, principalmente devido a internet, faz a proposição de currículo sem limites onde alguns saberes, excluídos do ensino tradicional, invadem a cabeça dos estudantes e, de forma transgressora, os convidam a fazer *links* e a ousar abrindo novas janelas que trazem luzes inusitadas para os ambientes educativos. É preciso comunicar colaborativamente na sociedade contemporânea. Comunicar no sentido de potencializar a construção do conhecimento. Na acepção de construir um novo.

Ramal (2001) alerta ainda que, apesar de se ter especialistas que acreditam que fazer um curso para ofertar na modalidade a distância é algo simples, onde basta escrever conteúdo e disponibilizar em mídia interessante, é preciso repensar constantemente o planejamento desta proposta de modo que o conhecimento seja flexível, provoque rupturas, promova a interatividade e a correlação dos saberes através de nós de rede eliminando as fronteiras rígidas entre texto-margens bem como autores-leitores devido a complexidade deste cenário.

Contudo precisamos ter consciência de que a cultura não é uma verdade absoluta. Ela varia de acordo com o local em que o indivíduo vive. Ela muda de acordo com a necessidade. Ela varia de acordo com a comunidade e o tempo e neste sentido precisamos transcender e superar as fronteiras para comunicar.

## **Considerações finais**

A EaD como as demais áreas do conhecimento que compõe a sociedade atual tem sofrido pressão para se modificar. Nesta tendência a inovação emerge à prática educacional pautada na convergência das mídias para potencializar a construção do conhecimento, pois potencializa o processo de aprendizagem individual e coletiva por meio de um processo de comunicação aberto e colaborativo. Atualmente a velocidade da comunicação é intensa e provoca significativas mudanças nos espaços educacionais, principalmente quando fala-se em EaD – grande espaço educacional de mudanças – já que esta convergência direciona para se minimizar a distância geográfica e temporal.

A ampliação da comunicação está intimamente ligada a convergência midiática no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na EaD, o que contribui para a construção do conhecimento. Como consequência do processo de convergência midiática, o cenário educacional vem mudando e viabilizando espaços que permitem maior interação. Contudo, a convergência midiática ainda é um desafio principalmente pela escassez de literatura que explique a base empírica de projetos que utilizaram a integração de diferentes meios de comunicação para conduzir o estudante no processo de aprendizagem com base numa rede colaborativa de aprendizagem. Acredita-se que para ocorrer esta integração é necessário que o trabalho efetivo de professores e gestores vislumbre a permanência do estudante num processo de formação continuada.

Nesta perspectiva, faz-se proeminente dar continuidade ao estudo sobre o tema dada a relevância da discussão na sociedade atual, sociedade do conhecimento, e para tanto sugere-se buscar responder algumas questões: Como utilizar as tecnologias para transcender a sala de aula na EaD? Como colocar um conteúdo numa mídia? Qual a mídia ideal para este conteúdo, neste curso com determinado perfil de estudante? E ainda como a mobilidade está impactando o uso das mídias na educação? Estas inquietações são dificuldades atuais que nos levarão, num futuro próximo, a mudanças significativas no cenário educacional onde a mídia deve estar a serviço do ato de educar e aprender sendo preponderante preocupações voltadas a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências do indivíduo. Assim, percebe-se ainda que a convergência midiática pode não ser prioridade no momento, para algumas instituições de ensino, contudo sinaliza grande importância, principalmente para instituições ofertantes de EaD. Esta constatação permite afirmar que a comunicação no espaço educativo é algo desafiador que merece discussão, pois abarca um sistema complexo.

## Referências

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7a. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- GUÀRDIA, L. El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didáticos em soporte digital. In DUART, S. DANGRÁ, A. **Aprender em la virtualidad**. Barcelona: Gedisa, 2005, p. 171-187.
- HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. Londres: Routledge, 1989. Disponível em: <<http://migre.me/fqCrS>>. Acesso em: 22 jul. 2013.
- JENKIS, H. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2a. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LEMONS. A. LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios as mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ editora, 2008.
- MATTELART, A.; MATTELART, M.. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MATTAR, J. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal educação, 2011.
- MAYER, R. E.; MORENO, R. A split-attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory. **Journal of Educational Psychology**, 1998, p. 312–320.
- MENA, M; RODRÍGUEZ, L. DIEZ, M. L. **El diseño de proyectos de educación a distancia**. Buenos Aires: La Crujía, 2005.
- MOLEN, W. V. R. Assessing Text-Picture Correspondence in Television News: The Development of a New Coding Scheme, **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, v. 45, 2001, p. 483-498.
- MOLEN, W. V. R.; KLIJN, M. E., Recall of Television Versus Print News: Retesting the Semantic Overlap Hypothesis, **Journal of Broadcasting and Electronic Media**, v. 48, 2004.
- MOLEN, W. V. R.; VORT, V. D. T. H. A. Children's and Adults' Recall of Television and Print News in Children's and Adult News Formats, **Communication Research**, v. 27, 2000, p. 132-160.

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MORAN, J. M. A gestão da educação a Distância no Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campos, 1997.

RAMAL, A. C. **Educação a distância**: entre mitos e desafios. Revista Pátio, ano V, n. 18, ago./out. 2001, p. 12-16.

SARTORI, A. S. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. **UNirevista**, v. 1, n. 3, p. 1-8, jul. 2006.

SILVA, A. R. L. da. **Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD**: uma abordagem centrada na construção do conhecimento. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

TSOI, F. M. GOH, N. K. Hybrid Learning Model. US-China, **Education Review**, v. 5, n. 7, jul. 2008, USA. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED502575.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

# 6

## **Educação, Tecnologia e Publicidade:** a reconfiguração do discurso persuasivo em busca de um público conectado

**Education, Technology and Advertising:**  
the reconfiguration of persuasive speech seeking a connected public

**Educación, Tecnología y Publicidad:**  
la reconfiguración del discurso persuasivo que buscan un público conectado

Beatriz Braga Bezerra  
Carlysângela Silva Falcão  
Rita de Kássia Araújo da Silva

**Resumo:**

As constantes inovações tecnológicas e a inclusão da linguagem digital resultam em transformações culturais complexas. As instituições de ensino abrem também espaço para esse contexto, impulsionando a necessidade de mapear a transformação dos internautas em público-alvo do sistema publicitário educacional que, por sua vez, realiza alterações nos conteúdos persuasivos, no intuito de aproximar-se dos hábitos de um consumidor cada vez mais “conectado”, exigente e participante.

**Palavras-chave:**

Educação, tecnologia, publicidade.

**Abstract:**

The constant technological innovations and the inclusion of digital language result in complex cultural transformations. Education institutions also open space for this technological context, emphasizing the need to map the transformation of the statements in the educational advertising that, in turn, carries persuasive content changes in order to bring up the habits of a consumer increasingly "connected", demanding and participant.

**Keywords:**

Education, technology, advertising.

**Resumen:**

Innovaciones tecnológicas constantes y la inclusión del lenguaje digital resulta en complejo transformaciones culturales. Las instituciones educativas también han abierto un espacio para este contexto tecnológico, haciendo hincapié en la necesidad de asignar la transformación de la audiencia de Internet en la publicidad educativa que, a su vez, lleva a cambios de contenido persuasivos con el fin de educar a los hábitos de un consumidor cada vez más "conectados", exigente y participante.

**Palabras clave:**

Educación, tecnología, publicidad.

A expansão midiática em função dos avanços tecnológicos e da demanda social está modificando a relação entre consumidores e anunciantes. O público está mais crítico e ativo com a evolução dos meios de comunicação que permitem uma maior interação, participação e, conseqüentemente, um nível de exigência mais elevado por meio de quem absorve as informações. Com a internet e os dispositivos móveis, a interatividade tornou-se uma realidade, modificando a vida e a rotina de muitos indivíduos. As novas mídias possibilitaram a segmentação da comunicação, cada vez mais individualizada e direcionada para necessidades específicas de maneira personalizada.

Na educação, essa realidade não é diferente. Escolas, cursos de idiomas e instituições de ensino superior perceberam a necessidade de uma comunicação direcionada ao usuário conectado, alterando, assim, os argumentos suasórios primordiais das campanhas publicitárias. Pretende-se, aqui, averiguar uma possível valorização da tecnologia e da acessibilidade aos ambientes digitais através do discurso persuasivo em campanhas do segmento educacional.

Com base nos argumentos de Lucia Santaella (2003) sobre as eras culturais; Clotilde Perez & Sergio Bairon (2002) a partir das alterações no perfil do consumidor; e Henry Jenkins (2006) diante da convergência midiática, serão traçados e encadeados os fatores que culminam na atual comunicação publicitária. Thomas Davenport (2001) e Marcela Chacel (2012) são consultados no intuito de promover a reflexão sobre o nível de atenção empregado por telespectadores e internautas cada vez mais multitarefas. De Philip Kotler (2006), utilizam-se conceitos relacionados às noções do marketing educacional e do consumo personalizado dos serviços e produtos. Entre os demais autores empregados nesta produção, constam ainda Carla Valentini e Eliana Soares (2010), para quem o mundo educacional contemporâneo não seria mais possível de ser estudado sem considerar-se as reconfigurações que tem sofrido devido ao contato com as novas tecnologias.

## 1 O consumidor está conectado?

Santaella (2003) propõe que a sociedade acompanhou uma lógica evolutiva da comunicação organizada em seis eras socioculturais: cultura oral; cultura escrita; cultura impressa; cultura de massa; cultura das mídias e cibercultura. As três primeiras representam, respectivamente, o desenvolvimento do ser humano: em comunidade, através do diálogo; com os registros imagéticos e escritos; e, depois, com as impressões e reproduções de conteúdos.

A cultura de massa se configura no modelo de difusão para múltiplos receptores simultaneamente, seja com o uso do jornal, do rádio, ou da televisão (meios de comunicação de massa tradicionais). Já a cultura das mídias instala a liberação da emissão de conteúdos do modo exclusivo anteriormente realizado pelos conglomerados midiáticos. Nessa fase, com os equipamentos que permitiam a manipulação e edição de conteúdos (como videocassete, walkman, câmeras), o público fica livre para criar e misturar informações, repartindo o papel de propagador de dados, ocupado pelas grandes empresas de comunicação. E na última era descrita pela autora – a cibercultura – o consumidor se posiciona, com a internet, diante de uma rede mundial de usuários, ampliando o alcance das informações que produz ou divulga.

Essas fases estariam sequenciadas, mas não mutuamente exclusivas; o que significa dizer que a coexistência de linguagens midiáticas ocorre em diversas combinações: seja na multifuncionalidade do computador ou nos registros escritos do caderno escolar. A partir dessa perspectiva, pode-se depreender a necessidade de envolvimento do público com as distintas mídias e a constante readaptação ao surgimento de novos equipamentos tecnológicos e os respectivos usos e aplicabilidades. O consumidor, então, precisa se engajar e se atualizar diante de uma evolução de dispositivos, aparentemente, infundável. Utilizam-se dessa profusão de recursos tecnológicos para munir-se de informação, exigência e criticidade. Sobretudo com a chegada da internet, o público transforma seu comportamento e afirma-se como cidadão: questiona seus direitos; divulga sua opinião; e, principalmente, difunde conteúdos sobre empresas e marcas (PEREZ E BAIRON, 2002).

Henry Jenkins (2006) intitula de convergência midiática essa alternância por parte do público nas diferentes mídias. Essa fusão e coexistência das mídias implica no comportamento do consumidor uma postura mais ativa, em contraposição ao hábito mais inerte e passivo, característico da cultura massiva. Para o autor, os telespectadores de novelas, por exemplo, não aguardam o final dos personagens na trama televisual e buscam em outras mídias as informações relevantes. O consumo de conteúdo estaria então dissolvido em diversas mídias e cabe ao público encontrar todos os dados, realizando uma espécie de coleta ou pesquisa específica sobre cada assunto de interesse.

Em função desse posicionamento mais engajado do público e do amplo número de dispositivos – sobretudo os portáteis – que o circula, questiona-se o nível de atenção empregado em cada uma das mídias. Thomas Davenport (2001) afirma que o objetivo não é alcançar o público, mas conquistar sua atenção. Para o autor, quanto maior a quantidade de mensagens enviadas, menor é a atenção dada pelo receptor.

Diante do turbilhão de informações no ambiente digital, o desafio é produzir um conteúdo que se diferencie dos demais e consiga reter o internauta. Essa lógica funciona para formatos diversos (texto, vídeo, áudio, imagem) e independe do propósito da comunicação (informação, entretenimento, comercial). Ainda somando-se ao complexo sistema informacional dos ambientes digitais, encontram-se os demais suportes midiáticos como a televisão e o celular que disputam a atenção do público. O consumidor, diante da evolução tecnológica, divide-se entre as mídias reduzindo o potencial interativo de cada uma delas em função de sua postura, cada vez mais, multitarefa. Encontra-se, então, cada vez mais conectado e, por outro lado, mais disperso (CHACEL, 2012).

## **2 A internet e a publicidade**

A reconfiguração do consumo de informação tensiona os formatos tradicionais dos anúncios publicitários. O público não desistiu da televisão, mas se encontra

demasiadamente fragmentado e a audiência não mais significa atenção e efetividade na transmissão dos conteúdos persuasivos.

Com efeito, há quarenta anos a TV era um meio de comunicação novo. As famílias se reuniam em torno da televisão e dedicavam total atenção a sua programação. Esse nível de concentração aplicava-se também aos comerciais. Mas isso não durou muito tempo. Hoje, o telespectador, depois de ter assistido a dezenas de comerciais, desenvolveu filtros mentais, tornando a mensagem publicitária impenetrável (CAPPO, 2006, p. 4).

Cada vez mais, os telespectadores evitam os intervalos comerciais, trocando de canal ou, com a TV digital, programando o aparelho para pular os breaks. Entretanto, a televisão ainda continua sendo o veículo de massa mais poderoso. A internet, segundo Wilson Dizard (2000), não trouxe somente aspectos positivos. No entrave com a televisão, os ambientes digitais vencem na diversidade, na interatividade e nas opções de entretenimento, aliando-se às indústrias fonográfica e cinematográfica. A agilidade do mundo virtual proporciona grandes números em vendas, acirrando a disputa com as marcas que ainda permanecem anunciando somente na televisão e disponibilizando seus produtos unicamente em lojas físicas.

O acesso à informação transformou o consumidor de forma significativa. Constantemente buscando informações sobre produtos, compara marcas e compartilha opiniões sobre cada uma de suas aquisições, orientando-se também através dos depoimentos de outros internautas (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004). O conceito de *prosumer* defendido por Toffler (1980) – indivíduo que acumula as funções de receptor e produtor de conteúdos – se referindo aos agricultores que não só consumiam seus produtos, mas também os vendiam e trocavam, se reestabelece na atual sociedade da informação. Dessa forma, Kotler (2006) acredita que os novos produtos e serviços, bem como a comunicação destes, deva atentar para o surgimento, a cada dia, de nichos específicos de mercado que anseiam um consumo personalizado.

Estaria ocorrendo, então, uma reformulação e reestruturação no conceito de publicidade voltado, agora, para o aumento das demandas específicas. Se,

antigamente, a comunicação entre empresa e cliente era feita diretamente, um a um, e os comerciantes conheciam seus fregueses pelo nome, após a Revolução Industrial essa lógica foi invalidada em detrimento da massificação (PATRIOTA; TENÓRIO; MELO, 2007). E nos dias atuais, com a publicidade cada vez mais segmentada, John Thompson (1998) comenta que, tal forma de comunicação é praticamente uma volta ao passado já que é possível se comunicar com cada consumidor de maneira aparentemente única. Com a ajuda da tecnologia, ficou mais fácil mapear hábitos e preferências de cada grupo e, dessa forma, oferecer produtos e oportunidades que se encaixem nos perfis determinados.

A saturação da publicidade nos meios tradicionais fez com que a internet se tornasse o espaço para experimentações de estratégias para atingir pequenos e inúmeros grupos segmentados. Com a rede, cada vez mais a publicidade diversifica e direciona a sua mensagem.

A nova mídia determina uma audiência segmentada que, embora maciça em termo de números, já não é uma audiência de massa em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida. A nova mídia já não é mais mídia de massa no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido à multiplicidade de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor. (SABBAH, 1985 *apud* CASTELLS, 1999, p. 86).

Com essa reconfiguração comportamental do consumidor, entende-se que a comunicação, para qualquer propósito, precisa considerar a integração/convergência midiática e a inclusão de aspectos que facilitem a acessibilidade do público aos ambientes digitais, seja para buscar e retransmitir as informações ou comentá-las, impulsionando, dessa forma, a retenção do público em cada mídia acessada. Ícones, links e até mesmo a linguagem utilizada pela comunicação atual deve observar a multiplicidade de meios que o público transita, visando um conteúdo que abarque as diversas plataformas de maneira adequada.

### 3 Marketing Educacional

A disseminação da tecnologia de informação e o aparecimento de novas demandas têm afetado as empresas em seus mais diversos ramos. As instituições de ensino não ficam imunes a essa situação e já demonstram naturalidade em aceitar seu caráter empresarial e, ainda, passam a admitir que equipes de marketing e publicidade as ajudem a conquistar e/ou manter sua competitividade no mercado. Dessa forma, demonstram um interesse cada vez maior em conhecer de perto seus públicos - corpo docente, corpo discente, corpo administrativo, órgãos governamentais, imprensa, comunidade, ex-alunos, familiares de alunos, dentre outros - e em atendê-los da melhor maneira.

Ao reconhecerem a importância das estratégias de comunicação para uma instituição educacional, as escolas passam a criar seus próprios departamentos de marketing e a valorizar esses setores de forma a fazer com que deixem de ser “amadores” para se tornarem “profissionalizados” (COBRA e BRAGA, 2004). Nesse sentido, Kotler e Fox (1994) destacam que não há nada de desmerecedor ou antiético em se permitir guiar por um planejamento que envolva ações de divulgação. Pois, segundo o autor, orientar seus funcionários a trabalharem em equipe para satisfazer as necessidades dos clientes, não significa ignorar sua missão educacional. “Pelo contrário, a instituição vai em busca de consumidores que estejam ou poderiam estar interessados em suas ofertas e, assim, adapta essas ofertas para torná-las o mais atraente possível” (KOTLER; FOX, 1994, p. 27-28).

O trabalho de marketing em uma instituição de ensino não se restringe a propagandas ou ações de marketing isoladas, pois cada momento de interação com os diversos públicos de uma organização transmite uma imagem. Por isso, as escolas devem direcionar seus esforços tanto cada indivíduo isolado quanto para os grupos, uma vez que ambos são influenciados pelas ações de marketing (CHURCHILL, 2000). Assim, o marketing educacional depende de todos os públicos e elementos relacionados à instituição, como instalações, professores, diretores, funcionários e até parceiros terceirizados.

No intuito de agradar seus públicos, uma instituição acaba por aumentar seu nível de profissionalização, alcançar maior clareza em seus objetivos e missões, manter uma relação mais transparente com seus clientes, direcionar seu mercado, etc. Como vantagem, consolida-se uma melhor definição de seu posicionamento estratégico, pois, ao pensar sobre si e suas particularidades, perceberá suas diferenças em relação à concorrência e abordará seu público de acordo com estratégias adequadas, que destaquem seus diferenciais qualitativos. Sabendo-se que a missão e a visão de uma empresa são integrantes essenciais para a definição de sua identidade, percebe-se nas instituições de ensino baseadas em valores cristãos e em princípios bíblicos uma posição de vantagem em função de serem naturalmente diferenciadas das demais. Ao destacarem em seu projeto educativo a finalidade de estimular o crescimento espiritual dos alunos e o objetivo de buscar transformar as pessoas e a sociedade por meio da educação (de formar cidadãos críticos, éticos e solidários), essas escolas já passam a se diferenciar daquelas que apenas visam a preparação técnica e a aprovação em exames para ingresso no ensino superior.

Kotler e Fox (1994) afirmam que alguns professores, administradores e até alunos consideram o marketing como sendo apenas comercial e que a visão da educação caminha distante disso, tendo como propósito oferecer conhecimento, habilidades e hábitos, atividades sem perspectiva de ganhos financeiros. Porém, nos tempos modernos, essa visão sofreu mudanças e a utilidade do marketing está se adaptando à educação. Os jovens são grandes influenciadores no meio em que vivem. Essa influência pode ser gerada tanto nas redes sociais, quanto na própria comunicação fora da internet.

Para Carla Valentini e Eliana Soares (2010) o momento é de incorporação de novas modalidades e de inserção da tecnologia no mundo educacional, onde o letramento está baseado não apenas no ler e escrever, mas também na pluralidade de tecnologias presentes neste cenário e nos diferentes gêneros aos quais o aluno está imerso. As novas tecnologias da comunicação trazem benefícios para o ensino e para a aprendizagem, desde que sejam utilizados da forma correta pelos discentes. A evolução da sociedade deve caminhar lado a lado com a

escola, auxiliando, por meio das diversas ferramentas, no bom aprendizado e numa melhor percepção de conteúdos. Se bem usada, a tecnologia e os meios digitais contribuem para o didatismo. É preciso ensinar os alunos a usar a tecnologia com consciência visando os processos reflexivos necessários. É válido salientar ainda que o conhecimento de novas tecnologias encontra resistência em algumas escolas. As mais tradicionais recusam-se a aceitar a incorporação da tecnologia pelo uso de celular, *tablets* ou afins. Para elas, esses meios contribuem para dispersão dos alunos e afastamento desses das formas corretas de ensino.

Por outro lado, é perceptível que a evolução da comunicação e das mídias vem sendo acompanhada por boa parte das instituições de ensino sobretudo porque, desde então, suas campanhas de divulgação no meio publicitário são baseadas nessa nova demanda de tecnologia aliada à educação. A seguir, serão dados exemplos de endereços eletrônicos de instituições de ensino locais que, já em suas página iniciais, demonstram uma preocupação com incorporação das tecnologias em sua prática diária e também com a utilização da linguagem comum aos ambientes digitais em suas campanhas publicitárias institucionais.



Figura 1: páginas do Colégio NAP e do Curso de Idiomas Yáziqi.  
 Fonte: [www.colegionap.com.br](http://www.colegionap.com.br) e [www.yazigi.com.br](http://www.yazigi.com.br).

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS



Figura 2: páginas da Universidade Maurício de Nassau e da Faculdade IBGM.  
Fonte: [www.mauriciodenassau.edu.br](http://www.mauriciodenassau.edu.br) e [www.ibgm.org](http://www.ibgm.org).

Na página do Colégio Nap, vemos a utilização do computador individual (“Um notebook por aluno”) como argumento competitivo da instituição; já no endereço do Yázigi observa-se a ênfase dada à conexão com as redes sociais, como Facebook e Youtube. No *site* da UNINASSAU vemos a divulgação do serviço “Sempre Nassau” que oferece aos alunos da instituição uma conta com 10GB de armazenamento no *e-mail* e mais 25GB no SkyDrive<sup>11</sup>, além de outros aplicativos. E na página da Faculdade IBGM nota-se a utilização de diversos ícones do universo digital integrando a arte da campanha publicitária, como o pássaro do Twitter<sup>12</sup>, os bonecos que compõem a logomarca do Messenger<sup>13</sup>, além de *notebooks*, *tablets* e *smartphones*.

Observa-se claramente, a partir dos exemplos, a presença da tecnologia em diferentes aspectos na comunicação desenvolvida por cada instituição mencionada. Seja como benefício para o aluno de modo individual ou artefato de incremento à didática dos professores e, sobretudo, como argumento persuasivo, os ambientes digitais, os dispositivos midiáticos e a temática tecnológica colaboram para a evolução e constante atualização do ensino.

## 4 Colégio Fazer Crescer: publicidade conectada

O Colégio Fazer Crescer, localizado em Recife-PE, foi fundado em 1986 por uma equipe de profissionais da área de educação preocupada com uma proposta

pedagógica voltada para a formação do indivíduo não somente no aspecto cognitivo, mas também ético e cristão. Em 1990, redimensionou a concepção de ensino e aprendizagem passando a ver o sujeito como construtor do seu conhecimento na interação com o outro e com o meio em que vive, fundamentando, portanto, a proposta educacional nas práticas interacionais, e essa mudança foi utilizada pela instituição como o diferencial de ensino em suas campanhas publicitárias (CFC, 2013).

Em 2011, o colégio lançou uma campanha inspirada nas redes sociais, com os conceitos do Twitter e do Instagram<sup>"4"</sup>, realizando a convergência midiática ao apresentar *links* ou palavras-chaves acompanhadas de *hashtags*<sup>"5"</sup> que direcionavam o público ao ambiente digital. Intitulada #Topicscfc, a campanha foi criada pela 4You Comunicação, agência de publicidade responsável pela comunicação do colégio que inovou ao produzir as fotos da campanha através de um *Iphone*. A iniciativa, comandada pelo fotógrafo Max Levay, teve inspiração no estilo das fotos publicadas na rede Instagram, carregadas de filtros que alteram o contraste e as cores das imagens. O objetivo da campanha, além de frisar os valores trabalhados na instituição, é de conscientizar os alunos sobre o poder da informação transmitida através das redes sociais (PRONEWS, 2013).

Dois anos depois, é lançada nova campanha com foco na tecnologia, na conexão dos alunos com o mundo através dos meios digitais e na linguagem que permeia as redes sociais. Com o tema "Alunos Conectados", os anúncios utilizam como personagens os próprios alunos integrados aos dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Os representantes escolhidos refletem o perfil do público e afirmam a identidade da escola que une tradição à modernidade; educação à tecnologia. Os alunos se colocam como agentes transformadores diante do mundo e o colégio como propulsor da inserção dos novos cidadãos em uma sociedade cada vez mais globalizada.

As duas primeiras imagens, de diagramação e estilo semelhante, ilustram a continuidade realizada pelo Fazer Crescer em suas campanhas ao longo dos anos. O primeiro anúncio, veiculado em revista, explica<sup>"6"</sup> a parceria entre o

colégio e o IBAMA, capitaneada pela palavra-chave #preservação, ao adotar um jabuti e mantê-lo dentro das instalações da escola para que os alunos possam aprender a cuidar e alimentar o animal, contribuindo para a preservação da espécie. Já no segundo, divulgado em placas de rua, vemos a hashtag #conectados enfatizando o uso da tecnologia aliada à educação, aspecto corroborado através da imagem da garota com um *smartphone* em mãos.



Figura 3: campanhas 2011 e 2013 do Colégio Fazer Crescer e Anúncio do evento #PedalaCFC.  
 Fonte: [www.cfcvirtual.com.br](http://www.cfcvirtual.com.br) e [www.facebook.com/fazercrescer](http://www.facebook.com/fazercrescer).

No último anúncio, publicado na página do Colégio Fazer Crescer no Facebook, observamos uma comunicação voltada diretamente para os alunos com o apelo à ilustração para divulgar o evento ciclístico #PedalaCFC, realizado no último mês de agosto. No texto lê-se: “Vem aí o #PEDALACFC. No dia do evento, será lançado o perfil do CFC no INSTAGRAM. Você poderá tirar suas fotos diretamente do passeio e publicá-la com as hashtags #PEDALACFC, #INSTACFC e #CFCMOBILIDADE” (CFC, 2013). A partir desse anúncio, evidencia-se ainda mais a conexão da instituição com as redes sociais e o uso da tecnologia, estimulando os alunos e pais a utilizarem as mídias móveis para compartilhar imagens na rede Instagram. Além disso, com o evento, o colégio posiciona-se diante da sociedade no debate sobre a mobilidade, questão de grande notoriedade na cidade.

## Considerações finais

Através dos exemplos estudados, de modo particular o Colégio Fazer Crescer, percebe-se que as instituições de ensino, como as demais empresas de outros segmentos, têm acompanhado o novo contexto social de valorização das inovações tecnológicas. Nesse sentido, os conteúdos persuasivos voltam-se para os internautas e apropriam-se de argumentos direcionados para a conquista desse consumidor cada vez mais “conectado”, exigente e participante.

Se há menos de uma década, o discurso publicitário no âmbito educacional centrava-se em valores morais e/ou religiosos, tem-se atualmente a convivência de tais tópicos norteadores com as práticas contemporâneas de sociabilidade desenvolvidas na internet. Com essa mudança, as agências de publicidade investem ainda em novas formas de se projetar e alcançar com mais efetividade o público-alvo, realizando constantes trocas de ideias e se utilizando da linguagem e dos dispositivos virtuais.

## Notas

1. Dispositivo *online* para armazenamento de dados. "[voltar](#)"
2. Rede social online e gratuita cujas postagens se limitam a 140 caracteres. "[voltar](#)"
3. Programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. "[voltar](#)"
4. Rede social para compartilhamento online e instantâneo de fotos. "[voltar](#)"
5. Ícone (jogo da velha) que demarca *links* e palavras-chave na a rede social Twitter. Hoje também incorporado pelo Facebook. "[voltar](#)"
6. Texto do anúncio na figura 3: #preservação. Consciência ambiental desde cedo. CFC e IBAMA juntos em um projeto educacional. O projeto do CFC com o IBAMA, em parceria com a FAFIRE, envolve a hospedagem de um jabuti, com ações de acolhimento, manutenção e cuidado com o animal, que serão desenvolvidas até o momento de devolvê-lo ao seu habitat natural. Despertar a curiosidade nos nossos alunos e assim torna-los pequenos cientistas é o nosso desafio. Na convivência com o Cascudo, os alunos da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental aprendem sobre a preservação das espécies ameaçadas e a importância do cuidado com o meio ambiente. A ação envolve a observação das características do animal, intercâmbio de ideias, como fonte de construção dos conhecimentos e registro da vivência até a sua devolução à natureza. "[voltar](#)"

## Referências

CAPPO, Joe. **O futuro da propaganda**: Nova Mídia, Novos Clientes, Novos Consumidores na Era Pós-Televisão. São Paulo: Cultrix, 2004.

CHACEL, Marcela. **Narrativas transmidiáticas como ferramentas publicitárias**. 2012.131 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CHURCHILL, Gilbert; PETER, J. Paul. **Marketing- criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2000.

COBRA, Marcos; BRAGA, Ryon. **Marketing educacional**: ferramentas de gestão para instituições de ensino. São Paulo: Editora Cobra, 2004.

DAVENPORT, Thomas. **Ecologia da informação**. São Paulo: Futura, 2001.

DIZARD, Wilson. **A nova mídia**: a comunicação de massa na era da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

JENKINS, Henry. **Converge culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing**. 12 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KOTLER, Philip; FOX, Karen. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

PATRIOTA, Karla; TENÓRIO, Bartira; MELO, Solange. Consumer Generated Media e o Marketing Viral: Planejamento de mídia além do GRP. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Santos. Anais eletrônicos. Santos: Unisantos, 2007.

PEREZ, Clotilde; BAIRON, Sérgio. **Comunicação & Marketing**. São Paulo: Futura, 2002.

PRAHALAD, Coimbatore; RAMASWAMY, Venkatram. **O futuro da competição**: como desenvolver diferenciais inovadores em parceria com os clientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PRONEWS. **Campanha focada das redes sociais**. Disponível em: <<http://www.revistapronews.com.br/noticias/2257/campanha-focada-nas-redes-sociais.html>>. Acesso em: 15/09/2013.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALENTINI, Carla; SOARES, Eliana. O contexto do livro. IN: VALENTINI, Carla; SOARES, Eliana (Orgs.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EducS, 2010. p. 15-19.

# Hipermídia como catalisador da leitura na sociedade em rede

Hypermedia as a catalyst for reading in the network society

Hipermedia como un catalizador para la lectura en la sociedad red

7

Lídia Oliveira  
Vania Baldi

**Resumo:**

A leitura, com os seus suportes fixos e materiais e no formato cognitivamente mais adaptado; o livro, com o seu ecossistema interpretativo e pedagógico conseqüente; a literatura, com a sua capacidade evocatória e a sua prática solitária em contextos dedicados. Toda esta complexa e rica arquitetura civilizacional depara-se hoje com desafios representados pelas inovações tecnológicas. O texto, com o seu desenrolar linear, encontra-se num novo contexto, constituído por suportes interativos e linguagens hipermídia, que fez perder à experiência da leitura singularidade e exclusividade. Estes novos cenários contextuais criam novas possibilidades de leitura e escrita, assim como de apropriação e transmissão, dando origem a reconfigurações cognitivas e afetivas ainda em processo de afirmação e compreensão, mas potencialmente enriquecedoras.

**Palavras-chave:**

Leitura, Ergonomia Cognitiva, Hipermídia, Biblon, Translinguagem

**Abstract:**

Reading, with its fixtures and materials supports and format cognitively more adapted; the book, with its consequent ecosystem interpretive and educational; literature, with its evocative ability and his lonely practice in settings dedicated. All this complex and rich architecture civilization is faced today with challenges presented by technological innovations. The text, with its linear unwinding, is in a new context, consisting of interactive supports and hypermedia languages, which made him lose the experience of reading uniqueness and exclusiveness. These new contextual scenarios create new possibilities of reading and writing, as well as ownership and transmission, giving rise to cognitive and affective reconfigurations still in the process of affirmation and understanding, but potentially enriching.

**Keywords:**

Reading, Cognitive Ergonomics, Hypermedia, Biblon, Trans-language.

**Resumen:**

Lectura, con sus soportes materiales y cognitivamente más adaptado; el libro, con su consiguiente ecossistema interpretativa y educativo; literatura, con su capacidad evocadora y su práctica en solitario en lugares reservados. Toda esta compleja y rica arquitectura civilizacional se enfrenta hoy a los retos planteados por las innovaciones tecnológicas. El texto, con su desarrollo lineal, se encuentra en un nuevo contexto, que consiste en los medios interactivos y lenguajes hipermidia, lo que le hizo perder a la experiencia de leer, singularidad y exclusividad. Estos nuevos escenarios contextuales crean nuevas posibilidades de lectura y escritura, así como la propiedad y la transmisión, dando lugar a reconfiguraciones cognitivas y afectivas que siguen en el proceso de afirmación y comprensión, pero potencialmente enriquecedora.

**Palabras clave:**

Lectura, Ergonomía Cognitiva, hipermidia, Biblon, Trans-lenguaje.

"As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo."  
Ludwig Wittgenstein

Se se olhar para a história da humanidade poder-se-á concordar com Harnad (1991) que defende que a humanidade sofreu quatro revoluções a nível da história do pensamento e do conhecimento humano. A primeira das quais ocorreu com a aquisição da linguagem o que terá sido um salto qualitativo da própria afirmação da diferenciação da espécie humana. A segunda revolução ocorre com a invenção e consolidação da escrita como meio de comunicação e de cristalização do pensamento. Apesar de, ainda na Grécia antiga, se verificar a existência de conflitos cognitivos relativamente à escrita como suporte, exemplos paradigmáticos são Sócrates que não escreveu por considerar a escrita contrária à dialética discursiva obtida com o diálogo e ser prejudicial à memória e Platão, seu discípulo, que escreveu em forma de diálogo para contornar alguns dos problemas que o seu mestre referia na escrita (Platão, 2000). Mas, de facto, a escrita revela-se um salto qualitativo na geração de um suporte à memória pessoal e à memória da própria humanidade.

A escrita permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez, os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares nas quais foram produzidos. (LÉVY, 1994, p.113)

A terceira revolução cognitiva dá-se com a invenção da imprensa que permitirá a progressiva afirmação dos mecanismos de divulgação e vulgarização dos conhecimentos, que começam a deixar de estar enclausurados num círculo muito restrito de pessoas e, progressivamente, se vão expandindo.

... a invenção de Gutenberg permitiu a instauração de um novo estilo cognitivo. A inspecção silenciosa de mapas, esquemas, gráficos, quadros, dicionários encontra-se, desde então, no centro da actividade científica. Da disputa verbal, tão característica dos costumes intelectuais da Idade Média, passa-se à demonstração visual, mais do que nunca em uso no nosso tempo, nos artigos científicos e na prática quotidiana dos laboratórios, graças aos novos instrumentos de visualização que são os computadores. (LÉVY, 1994, p.125)

A revolução cognitiva promovida pela imprensa atinge o seu máximo, quanto à possibilidade de difusão, acesso e debate de ideias, com a quarta revolução, a que estamos agora a viver com as tecnologias infocomunicacionais em rede. O novo estilo cognitivo baseia-se hoje na interatividade, na ubiquidade e nas relações sociais mediadas pela linguagem hipermídia. Instaurando um novo espaço antropológico (OLIVEIRA, 2001), no qual a linguagem é um híbrido de códigos e o espaço é uma estrutura dinâmica entre concreto e virtual, espaço onde se geram novas narrativas e a promoção da leitura multimídia e a leitura textual são competências essenciais. Este processo atinge o seu auge com a globalização do acesso e da difusão, diluindo constrangimento espaciotemporais, dando-se um salto quantitativo e qualitativo a nível da escala e rapidez com que o processo comunicativo ocorre. Passámos a estar mergulhados em ambientes sistêmicos de recuperação de informação e potenciação das relações sociais mediatizadas.

A razão pela qual eu escolho como revolucionárias apenas a fala, a escrita e a imprensa neste panorama de transformações de meios que plasmaram a nossa maneira de comunicação é que, a meu modo de ver, só aquelas três tiveram um efeito qualitativo sobre a nossa maneira de pensar. Em suma, a fala possibilitou fazer propostas, a escritura à mão tornou possível preservá-las independentemente do falante, e a imprensa (meios de impressão) possibilitou preservá-las independentemente do escritor ('manuscrito'). Todas as três tiveram um efeito dramático sobre o modo pelo qual pensávamos, assim como sobre a maneira pela qual nós expressávamos os nossos pensamentos, então provavelmente elas tiveram um efeito igualmente dramático sobre o que nós pensávamos. Os restantes desenvolvimentos tecnológicos foram apenas refinamentos quantitativos dos meios criados pela fala, escrita e imprensa. (HARNARD, 1991, online)

Segundo Harnard (1991), a quarta revolução cognitiva ainda está em processo, não se tendo dado completamente. O autor estava a fazer a sua análise no ano de 1991, passadas duas décadas percebemos que a quarta revolução continua em processo numa dinâmica ecossistêmica. Ou seja, a análise não deve olhar para estas revoluções e para a constante introdução de novas tecnologias infocomunicacionais como um processo aditivo, mas como um processo sistémico de interação dinâmica entre os elementos. A apreciação deve realizar-se numa perspectiva ecológica, ou seja, tal como num ecossistema quando se tira ou introduz um determinado fator não se trata apenas de ter mais ou menos

um fator mas, esse fator ou a sua ausência faz com que todos os outros elementos em presença realizem um comportamento adaptativo. A mudança tecnológica é uma mudança ecológica.

...a mudança tecnológica não é aditiva nem subtractiva, é ecológica. Utilizo «ecológico» no mesmo sentido em que a palavra é usada pelos cientistas ambientalistas. Uma mudança significativa gera uma mudança total. Se removermos as lagartas de um dado habitat, não ficamos com o mesmo ambiente menos as lagartas: temos um novo ambiente e reconstituímos as condições de sobrevivência; o mesmo é verdade se introduzirmos lagartas num meio ambiente onde elas não existiam. É assim que também funciona a ecologia dos media. Uma nova tecnologia não acrescenta nem subtrai nada, altera tudo.» (POSTMAN, 1994, p.23-24)

Em todas essas revoluções cognitivas a linguagem é o elemento essencial que vai sofrendo mutações, mas mantém a sua essência. A evolução filogenética e ontogenética da humanidade e do indivíduo tem na linguagem uma das suas condições de realização. O mundo é um constructo linguístico-comunicacional. Somos seres de linguagem, formados nela e conformados nela. Por ela e com ela criamos e vivemos uma segunda natureza. Embora pensamento e linguagem sejam duas realidades distintas, como distintas são a frente o verso de uma folha, o certo é que têm uma interdependência intrínseca, que as torna inseparáveis, que tal como na folha de papel é impossível rasgar a frente sem rasgar o verso, também na relação entre pensamento e linguagem é impossível intervir num sem, em simultâneo, intervir no outro. Mudanças de visão de mundo refletem-se na linguagem e mudanças na linguagem refletem-se nas visões de mundo que indivíduos e sociedades constroem.

Refletir sobre a linguagem no mundo contemporâneo passa por refletir sobre o tecnocosmo em que o indivíduo se encontra mergulhado. A linguagem foi-se metamorfoseando e assumindo estados complexos de hibridação, em que a convergência dos suportes tecnológicos reflete a convergência da linguagem verbal, com a imagética e a sonora, gerando a criação da linguagem multimídia, onde enunciados e processos argumentativos ganham novos modos de expressão. Acresce que estes suportes onde atua a linguagem multimídia permitem uma flexibilidade nas relações entre os conteúdos que passam a assumir uma estrutura em rede, em que “nós” (palavras, imagens, vídeos, sons) do

discurso se conectam com outros “nós” das associações estéticas e cognitivas. Esta flexibilidade na construção hipermídia da visão do mundo tem implicações ambivalentes ao nível da flexibilidade cognitiva dos indivíduos que crescem familiarizados com esta nova ambiência linguística.

Face a estas mudanças ao nível da linguagem e do tecnocosmo em que o indivíduo contemporâneo se encontra mergulhado interessa refletir e investigar no sentido de se responder a perguntas como: Como se lê no século XXI? Em que suportes se lê? Qual o papel da rede social nos processos de leitura? Que textos se leem? Que linguagens se utilizam no espaço hipermidiático?

Considerando os termos texto e leitor no sentido mais vasto possível, dir-se-á que o objetivo de todo o texto é provocar no leitor um certo estado de excitação da grande rede heterogênea da sua memória, orientar a sua atenção para uma determinada zona do seu mundo interior ou , ainda, desencadear a projeção de um espetáculo multimídia no ecrã da sua imaginação. (LÉVY, 1994, p.113)

Para Pierre Levy, o texto desencadeia a projeção de um espetáculo multimídia na mente do leitor – esse imaginário que o leitor produz a partir da leitura tem agora a possibilidade de se exteriorizar através de imagens, vídeos, comentários, icnografias, etc. interconectadas entre si. O texto sai fora da materialidade do livro, expandindo-se através da materialização das interpretações, permitindo regressar ao livro e à leitura de forma mais enriquecida. Os leitores-interatores afirmam-se como leitores multimidiáticos, que usufruem de uma linguagem multisemiótica, em que a escrita é fluída e imaterial, gerando novas formas de desenvolvimento do “gosto”, numa rede de múltiplas linguagens, representações e interpretações.

A leitura deve ser abordada num sentido amplo de leitura, não apenas de textos, de linguagem verbal, mas de leitura de hipertextos. Pierre Lévy (1994:32-34) propõe um modelo de hipertexto caracterizado em seis princípios: 1) o princípio da metamorfose, 2) o princípio da heterogeneidade, 3) o princípio da multiplicidade e de encaixamento de escalas, 4) o princípio da exterioridade, 5) o princípio da topologia e 6) o princípio da mobilidade dos centros.

Seguindo os princípios enunciados deve-se evidenciar que a rede hipertextual é dinâmica, estando sempre em construção e renegociação. Sendo o novo ambiente de leitura hipertextual, o ambiente Web, com a crescente dinâmica de serviços Web 2.0 em que a participação e contribuição do usuário com novos conteúdos, perspectivas e novas ligações entre tópicos diferentes, amplia de forma exponencial esse processo de metamorfose.

Os sistemas de hipertexto têm a capacidade de conter e pesquisar de forma não sequencial, eficaz e rapidamente, grandes quantidades de informação. A informação é armazenada em blocos, que estão ligados (por meio de links) de forma a estabelecer uma rede. O hipertexto é um sistema baseado exclusivamente em texto, pelo que os diferentes blocos contêm apenas informação textual e pode ser considerado como um método de escrita não linear, onde um usuário pode seguir ligações entre blocos, para ter acesso à informação indo ao encontro das associações que a sua mente lhe sugere. George P. Landow<sup>11</sup> recorre à ideia de “textualidade” de Roland Barthes para construir sua concepção de hipertexto, definindo-o como sendo aquele texto formado a partir de blocos de palavras (ou imagens) eletronicamente ligadas por múltiplos caminhos, correntes ou sequências, numa discursividade aberta e perpetuamente inacabada, descrita pelos termos ligação, nó, rede, teia e caminho. (LANDOW, 2006)

O conceito fundamental de escrita não linear é anterior ao advento dos computadores: as enciclopédias, por exemplo, têm já desde o início algum processamento de informação através de links internos. Com a evolução tecnológica dos sistemas computacionais, com capacidades que vão para além das numéricas e textuais, a possibilidade de representação de imagens e sons nestes sistemas passa através de uma evolução natural do hipertexto para o hipermídia.

O hipertexto amplia a sua complexidade com o hipermídia, ou seja, o hipermídia mantém a essência da estrutura complexa e dinâmica e complexifica-se pela heterogeneidade dos elementos linguísticos envolvidos. Daí o termo hipermídia ser mais adequado para refletir sobre a nova ecologia cognitiva em que o

indivíduo se vê envolvido quando no seu cotidiano os écrans estão por todo o lado, nas diversas atividades do trabalho ao lazer, passando pela escola. Mediando relações, mediando o acesso ao conhecimento, permitindo criar conteúdos, partilhar conteúdos, refazer conteúdos gerando novos conteúdos, etc. A hipermediação do mundo e das relações, a hibridação das linguagens e a vivência em rede estimula o questionar se o hipermídia não é a nova linguagem, com uma nova gramática de leitura do mundo e também de releitura da própria cultura literária. Deste modo estamos face a ambiências mediáticas remixadas e fortemente intervenientes nos processos de geração de conhecimentos.

Os media do conhecimento favorecem a participação do individuo na partilha de assunções, crenças, percepções e representação complexas, e descrevem através deste percurso o próprio objeto da comunicação, o conhecimento que as pessoas comunicam entre si, através dos media e com os media. (DIAS, 2000, p.143)

Das possibilidades de leitura hipermediática à criação de ambientes específicos nem sempre é realizada uma ponte intencional (LÉVY, 1994). O dinamismo das técnicas sublinha que “é muito progressivamente que um sistema técnico expulsa o outro e nunca se está num sistema técnico puro: certos elementos de um antigo sistema sempre subsistem, ao passo que outros talvez anunciem o próximo.” (PICÓN, 1996). Neste sentido introduz-se o sistema digital de leitura integrado Biblon, o qual pretende situar-se num ambiente de charneira entre a leitura em suporte tradicional, onde o livro (quer analógico quer digital) se assume como suporte e o ambiente on-line virtual em que linguagem multisemiótica, a plasticidade, a heterogeneidade e a flexibilidade cognitiva e relacional passam a ser a matriz.

Face ao contexto de banalização do acesso à Internet pelas novas gerações e à diminuição dos hábitos de leitura tradicional de obras literárias por parte desses jovens e a sua tendência para estarem presentes nas redes sociais on-line concebeu-se um espaço on-line centrado na relação em rede mediada pela hipertextualidade. Trata-se do Portal Biblon - <http://www.portal-biblon.com/> - que visa ser um espaço de leitura e escrita para as crianças, com o foco no 1º ciclo de escolaridade, tipicamente entre os 6 e os 10 anos.

## 1 Biblon: rede social de leitores-escretores júniores

O portal Biblon (<http://www.portal-biblon.com/>) visa operacionalizar a ideia que o hipermídia é a linguagem apropriada para a estimulação da leitura, ou seja, o hipermídia como catalisador da leitura. A leitura é uma realidade polimórfica que assume diversas formas e dinâmicas. Contudo, qualquer que seja o suporte, a possibilidade de partilha de experiências com base na leitura literária, a matriz central é a da fruição estética do texto literário que ativa na mente do leitor uma narrativa multimídia. No ambiente do Biblon o leitor pode partilhar e usufruir das partilhas das leituras não apenas usando a linguagem verbal, mas também a linguagem hipermídia.

O portal Biblon foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Comunicação Multimídia da Universidade de Aveiro-Portugal, pela Cátia Resende (Resende, 2010) e pelo Paulo Valbom (VALBOM, 2010) que estudaram, implementaram e avaliaram a plataforma digital. Desta equipa faz parte também a Cassia Furtado (FURTADO, C. C.; OLIVEIRA, L., 2011) que no âmbito do seu trabalho de doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais (Universidade de Aveiro e Universidade do Porto – Portugal) esteve presente em todo o processo de conceptualização, uso e avaliação do Portal Biblon (FURTADO, 2013).

O Biblon é um espaço on-line que cria uma ambiência para que as crianças gerem redes sociais entre si e entre os livros e que a partir das leituras apresentem as suas interpretações usando a linguagem multimídia. Deste modo, deseja-se promover o uso de linguagens múltiplas para expressar a criatividade e o gosto pela própria leitura, que não deve ser apenas verbal, mas também sonora e imagética.

O portal Biblon apresenta uma primeira interface onde são visíveis as funções base. Contudo é o utilizador registado que pode usufruir das funcionalidades sociais e hipermidiáticas do Portal Biblon.



Figura 1: Página de entrada do Portal Biblon (<http://www.portal-biblon.com/>)

O utilizador não registado não pode participar ativamente disponibilizando conteúdos para os restantes utilizadores, nem criar grupos e outras funcionalidades da plataforma. Daí que seja essencial pertencer à comunidade para entrar na relação mútua e cooperativa, geradora de uma comunidade de prática.

O Biblon não visa ser uma biblioteca de livros digitais, mas um espaço de comunicação hipermediática de troca de experiências que surgem a partir da leitura literária, mas que se expandem pela possibilidade de agregar de modo rizomático conteúdos e atores. E a partir destes chegar à leitura de novas obras e assim num círculo hermenêutico em que o hipermedia será um catalisador da leitura.

No portal Biblon usa-se a metáfora da biblioteca como ponto de partida, como se pode visualizar na imagem que se segue. Contudo, a lógica que está na matriz de construção das possibilidades de interação nesta plataforma é a lógica da rede social, em que não são atores apenas os leitores, mas também os livros e os conteúdos gerados pelos utilizadores e agregados aos livros.



Figura 2: Página Principal da área da Biblioteca (<http://www.portal-biblon.com/biblioteca.aspx>)

Com o Biblon tem-se por intenção criar um ambiente onde a articulação entre linguagens (verbal, visual e sonora) se possa estabelecer, sem hierarquias, complementando-se umas às outras, e estimulando o gosto pela leitura, que apesar de partir da narrativa verbal se expande no imaginário dos leitores júniores que podem dar azo à sua imaginação e criatividade. E deste modo, podem partilhar as suas interpretações usando a linguagem hipermídia e estabelecendo rede social entre atores (leitores, livros e interpretações multimídia).

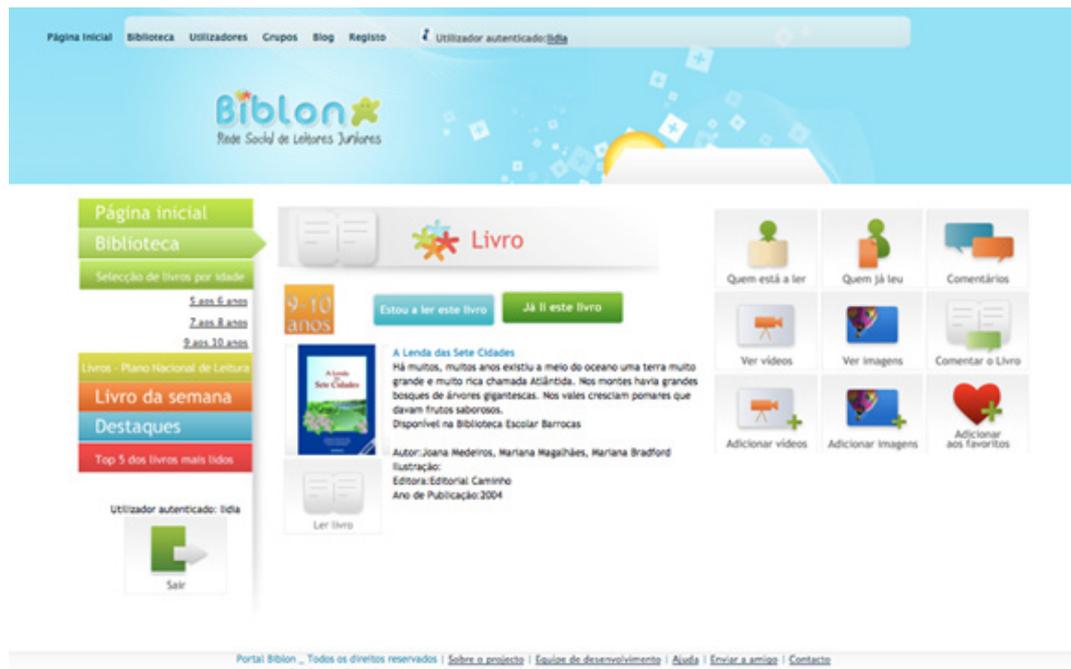


Figura 3: Opções de interação multimídia  
<http://www.portal-biblon.com/livro.aspx?livroID=105>

Com as funcionalidades disponibilizadas – saber quem está a ler, quem já leu, fazer comentários, ver vídeos, imagens e comentários, adicionar vídeos e imagens, adicionar aos favoritos, criar grupos de leitores-escritores - os utilizadores têm a oportunidade de utilizar linguagens múltiplas para expressarem a suas interpretações, afetos, experiências e relações sobre os livros lidos e os que estão a ler. Nesta dinâmica de interação o resultado é que cada livro e cada leitor são nós de uma rede que fazem com que cada obra passe a ter uma camada extra, de imagens, sons, textos e pessoas que a torna mais rica numa lógica de cooperação e partilha. O que começou apenas por ser texto escrito e, eventualmente, ilustração passa a ter camadas múltiplas intercomunicantes – rede social de atores e atuantes. Rede essa em que a linguagem hipermídia é um elemento integrado na leitura e estimulante da mesma.

A narrativa inicial é enriquecida com novas lógicas narrativas e novas gramáticas discursivas possibilitadas por imagens, sons, vídeos. Estas possibilidades permitem maior proximidade entre os processos mentais do leitor (que ao ler imagina as personagens, os cenários, ativa sons, sabores, etc. que lhe permitem fruir a obra literária) e as possibilidades de partilhar as suas perspectivas e usufruir das perspectivas dos outros leitores-escritores hipermediáticos.

O Biblon propõe um sistema tecno-social híbrido que abre um espaço antropológico (OLIVEIRA, 2001) que usufrui das possibilidades do livro, da escrita, da imagem, do vídeo e das trocas culturais da diversidade cultural dos falantes-leitores do espaço lusófono. Abrindo deste modo uma arena de interação entre as crianças leitoras-escritoras das Lusofonias (OLIVEIRA; ABREU, 2004) promovendo o intercâmbio cultural, ampliando a função social e lúdica da leitura, ou seja, sendo espaço de fruição partilhada de forma síncrona e/ou assíncrona, quer presencial quer mediada.

As opções disponíveis no Biblon (saber quem está a ler, quem já leu, dizer que estou a ler, fazer comentários, associar imagens ao livro, associar vídeos ao livro, etc.) funcionam como dispositivos de sedução que promovem uma relação mais intensa com o livro e, assim, se coloca o hipermédia ao serviço da promoção da leitura e como catalisador desse processo.

Segundo Lúcia Santaella, do ponto de vista da cognição e da relação com o material de leitura, distinguem-se três tipologias de leitores – i) leitor contemplativo, metidativo; ii) leitor movente, fragmentado; iii) leitor imersivo, virtual (SANTAELLA, 2004). O leitor-escritor utilizador da plataforma Biblon é um híbrido que faz a fusão destes três tipos de leitores e de culturas distintas. O leitor júnior contemporâneo vive entre uma cultura oral (em que a sua iniciação à leitura é mediada pelas leituras que pais, familiares, amigos e/ou educadores lhe fazem, por ainda não ter adquirido competências de leitura), uma cultura da escrita (intensificada com a entrada da escolarização formal, em que a aquisição da competência de leitura o torna progressivamente um leitor autonomizado, em que a leitura se faz de modo silencioso e menos partilhado) e um leitor das

imagens em rede (por serem desde sempre nativos digitais e audiovisuais, dado que o seu quotidiano é povoado de écrans, que transmitem uma visão acelerada e fragmentada, numa lógica de zapping). É este o leitor-escritor, entre os 6 e os 10 anos de idade, ao qual a plataforma Biblon se destina.

Esta nova ambiência de leitura e escrita proposta no portal Biblon intenta gerar novas relações com a leitura, mas também com a escrita, sendo práticas interligadas dialeticamente:

As mudanças tecnológicas e cognitivas no ato de ler afetam as formas de escrever. As relações entre imagens e texto são fundamentais para o ato de leitura, tanto no que diz respeito aos signos gráficos em si, quanto no significado atribuído aos mesmos. São dois tipos de imagem: a que a escrita forma no papel e aquela sugerida pelo texto à nossa imaginação. Para podermos ler um texto são necessárias, portanto, as competências complementares de decodificar a imagem escrita e de realizar imagens mentais adequadas àquilo que o texto sugere. (ALMEIDA, 2009, p.162)

Deste modo, abre-se a possibilidade de tornar o livro numa “obra aberta” em que o leitor júnior, em interação com a sua rede social de leitores-escritores, gera novas camadas na obra através a produção e visualização de “visões” – num círculo virtuoso que leva da leitura em silêncio a uma nova “oralidade” e visualidade permitida pela realização de imagens e vídeos relativos ao livro e associando-os a este. Nas palavras de Umberto Eco, "a abertura (...) é a garantia de um tipo de prazer particularmente rico que a nossa civilização segue como um dos seus valores mais preciosos, uma vez que todos os aspetos da nossa cultura nos convidam a conceber, sentir e, portanto, ver o mundo como possibilidades" (ECO, 1989, p.104).

A ambiência sócio-cognitiva de fruição proporcionada pelo Biblon tem o papel de partilha numa cultura de convergência das mídia e de catalisadores de novos leitores para a leitura do livro. Do trabalho de campo desenvolvido com o uso do Portal Biblon verifica-se o entusiasmo que as crianças demonstraram com a possibilidade de serem autores (das imagens, textos/comentários, vídeos) e de ver esses materiais partilhados na rede e acessíveis aos restantes colegas (RESENDE, 2010; VALBOM, 2010; FURTADO, C., OLIVEIRA, L., 2011; FURTADO, 2013).

As crianças potencializam, assim, a oportunidade de enriquecerem e complementarem as regras logocêntricas tradicionais através das quais interpretar as representações da realidade. No Bblon, para interpretar podem usar recursos multimídias diversas e interliga-los entre si. Há o convívio entre o paradigma do livro associado a uma certa linearidade, - mas no qual a linearidade é já quebrada com o uso de recursos estilísticos literários (como por exemplo, analepses e prolepses para a questão do tempo) - e o paradigma da rede, da interconexão em encadeamentos múltiplos, com linguagens diversas dialogando numa mesma missão, a de construir sentido e tirar prazer do ato de ler (textos, imagens, vídeos). Passa-se assim de uma leitura linear a uma leitura multimodal, a qual gera novas camadas no processo de ler, como se de um palimpsesto de camadas interatuantes se tratasse. Cada leitor-escritor, de acordo com os seus interesses e contexto, pode contribuir com novas camadas que interatuarão com as já existentes e poderá usufruir de forma personalizada das camadas já existentes, fazendo assim a sua leitura pessoal, a sua reescrita do sentido.

A linguagem hipermídia, portanto, intervém na forma dos utilizadores usufruírem do ato de ler, potenciando a flexibilidade cognitiva:

o hipertexto é um meio de modelação do conhecimento e amplificação da atividade mental, sustentado pelo forte nível de interação com o utilizador e pela capacidade de intervenção no desenvolvimento da flexibilidade das representações cognitivas. A natureza do processo de interação através da ativação e estabelecimento das ligações dará forma, por sua vez, à rede hipertexto, ao mesmo tempo que estabelece a liberdade de desenvolvimento do estilo de aprendizagem no aluno. (DIAS, 2000, p.149)

É de sublinhar a ergonomia e economia cognitiva que se promove pelo uso de ambientes hipermídia, que se revelam possuir afinidades com a nossa flexibilidade cognitiva na forma de memorizar e associar em rede os recursos cognitivos. Desde de Vannevar Bush (1945), que foi o primeiro a abordar a ideia de hipertexto e a destacar a sua proximidade com a atuação do nosso sistema cognitivo, que esta relação vem sendo estabelecida (ALMEIDA, 2009). Este mimetismo nos permite aproximar a flexibilidade dos processos cognitivos da flexibilidade que os sistemas hipermidiáticos permitem aos usuários.

O ideal de uma obra hipermidiática é se aproximar da estrutura da mente, ou melhor, é funcionar como uma extensão da estrutura da mente. A hipermídia como uma extensão não pode se limitar apenas em mostrar as informações e as conexões para o usuário, nem se trata apenas de uma interface gráfica cheia de conexões preestabelecidas, mas pode ir mais além, expandir os limites e provocar conexões da mensagem hipermidiática para o pensamento. (SALGADO, 2012, p.5)

O que se acaba de afirmar considera-se válido em contextos delimitados, como o caso do Biblon. Contudo, quando o usuário é exposto a um contexto de comunicação aberto e está desprovido das competências infocomunicacionais que lhe permitam ter capacidade de análise crítica, especialmente tratando-se de crianças, não se poderá deixar de alertar para o contraponto que estas ambiências, potencialmente, podem gerar. A leitura poderá não passar de um deslizar superficial de página *web* em página *web* tornando os usuários em leitores superficiais (CARR, 2012) e vinculados a uma prática de consumo de conteúdos gerados numa linha de amadorismo (KEEN, 2008).

## 2 Hipermídia e Cultura de Convergência

A linguagem hipermídia tem uma “gramática” que potencia a busca das vinculações significativas que promove a ligação semântica entre os nós da rede, como uma estratégia de promoção de conhecimento relacional. Nas ambiências hipermídia as relações semânticas são consideradas como mais potentes quer ao nível do armazenamento de informação em memória, quer ao nível da sua recuperação, por estarmos perante uma estratégia em que a motivação e a história de cada um entram no processo de atribuição de significado. Ou seja, o sujeito é um interveniente ativo no estabelecimento de sentido e de relações entre conteúdos e entre pares.

Estes novos ambientes são mais complexos e escorregadios, exigindo novas literacias – ler e escrever com a linguagem hipermídia envolve *mais* e *novas* gramáticas que o sujeito precisa de instituir, partilhar e conhecer, quer para poder re-codificar e decodificar a ambiência em que se encontra, quer para poder ressignificar também o mundo literário. Para além disso se deve ter em

consideração que os ambientes digitais requerem novas literacias infocomunicacionais distinguíveis em três grandes âmbitos (BORGES; OLIVEIRA, 2011). Competências operacionais: ser capaz de usar computadores e artefatos eletrônicos, usar um navegador na Internet, usar motores de busca de informação, usar mecanismos de comunicação, usar recursos para produção de conteúdos. Competências informacionais: perceber uma necessidade de informação, aceder a informações, avaliar a informação, interrelacionar peças de informação e criar conteúdo. Competências comunicacionais: estabelecer comunicação, criar laços sociais, construir conhecimento em colaboração e avaliar comunicação.

A hipermídia segue em confluência dinâmica com a convergência das e nas mídias, novas fusões e novas linguagens. A ambiência comunicacional contemporânea é caracterizada por uma nova dinâmica, a convergência dos meios que, como sublinha Henry Jenkins (2006/2009), envolve no essencial uma questão cultural:

Bem-vindo à cultura de convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis. (...) relação entre três conceitos – convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. (JENKINS, 2009, p.29)

Na cultura da convergência a questão do domínio de competências infocomunicacionais e utilização de linguagem hipermídia coloca-se de uma forma central. Quem possui essas competências está mais apto para interpretar a realidade, para ler o mundo e para traduzir a perspectiva da linguagem verbal na linguagem hipermídia. Faz parte da convergência não apenas o ser digital, mas o ser participativo e o estar em rede – “Moreover, the significant characteristic of contemporary media is not just that they are digital but that they are also networked, enabling complex relationships of two-way communication. Convert media for us, then, are networked digital media.” (MEIKLE; YOUNG, 2012, p. 3)

Convergência e onnipresença da mídia, que é tanto mais acentuada quanto a vida é midiaticizada e vivida através dos écrans. Uma tendência que faz com que tal convergência onnipresente se torne efetivamente mais poderosa na maneira

de agir no seio da cultura. A transparência, invisibilidade e naturalização das mídias retiram aos sujeitos o distanciamento crítico e metalinguístico, o que cria novos desafios.

A crescente invisibilidade da mídia é ilustrada por um desaparecimento da consciência quando usada de maneira intensa – por uma lógica de imediatez (Bolter & Grusin, 1996). Hoje as pessoas crescem rodeadas de mídia de maneira que a consideram apenas mais uma parte do ambiente, semelhante ao ar e à consciência da sua existência (TAPSCOTT, 2008). Nesse sentido, nosso conceito de realidade é moldado pela habilidade automática das pessoas de ler, selecionar, editar, bem como escrever códigos, programas e protocolos. (BLANK, SPEERS, DEUZE, 2010, p.140)

A transversalidade das mídias na vida cotidiana implica pensar um novo paradigma ontológico em que se deixa de viver com a mídia para se viver na mídia (Santaella, 2001, p.392), em que a mídia é a ambiência onde a própria identidade e relacionamento com a alteridade se constrói - “(...) as mídias não podem ser concebidas como separadas de nós. Há repercussões sociais e culturais extensas que ocorrem primariamente devido à maneira como a mídia está se tornando invisível, pois ela é tão difusa e ubíqua que as pessoas em geral nem mesmo se dão conta da sua presença em suas vidas.” (BLANK, SPEERS, DEUZE, 2010, p.144)

As novas gerações vivem seguramente na mídia e aí está o desafio de pensar quais as competências infocomunicacionais que lhe são proporcionadas (mas também postas em causa), de modo que elas dominem as novas linguagens hipermidiáticas, as novas gramáticas, as estruturas argumentativas nas quais o mundo passa a ser construído. Não podemos esquecer toda aquela linha de pesquisa sobre os efeitos do multitasking e da infopoluição que testemunham uma tendência para a superficialidade na procura e leitura dos conteúdos digitais. Uma preguiça e um cansaço que parecem resultar do aparente facilitismo através do qual temos a sensação de ter o mundo e o seu conhecimento ao nosso imediato alcance (tateando no teclado ou no écran).

De qualquer forma, a capacidade hipermidiática da Internet fornece aos seus usuários um meio único para criar produções não-lineares que combinam

fotografia, texto, áudio, vídeo, animação, infográficos, desenhos e, acima de tudo, a interatividade. A linguagem hipermídia é a nova linguagem da vida na mídia, mas é simultaneamente a linguagem de charneira que permite ajudar a ler os textos que constituem o lastro histórico da humanidade, textos esses que são essencialmente em linguagem verbal e que com a ajuda da linguagem hipermídia podem ganhar novos fôlegos de visibilidade e interpretação.

A hipermídia mais do que uma linguagem é uma translinguagem que permite a incorporação recíproca de linguagens múltiplas na discursividade enriquecendo as formas de expressão. No contexto atual em que a computação na nuvem se está a tornar o espaço virtual onde a comunicação acontece, ter competências de literacia digital nesta translinguagem é absolutamente fundamental. Apesar de todos os desenvolvimentos a escola, enquanto espaço cultural e comunicacional de aprendizagem formal, ainda não incorporou nos seus desígnios o desafio de ensinar a gramática do hipermídia e de gerar competências analíticas e críticas nos alunos, futuros cidadãos da nuvem, para que possam capitalizar de forma sistemática as vantagens da linguagem hipermidiática.

Neste sentido, a escola não pode esquecer que a linguagem e pensamento caminham de mãos dadas e que as linguagens pelas quais os seus alunos se expressam afetam a forma como estes pensam. Apesar da linguagem verbal ser central no discurso e na formação, urge um olhar atento à linguagem hipermídia em si mesma, como linguagem corrente utilizada pelos indivíduos imersos numa sociedade dos ecrãs, numa sociedade imagética e hiperconectada (CARDOSO, 2013). Para além disso, se pode defender a importância que a linguagem hipermídia seja uma aliada na promoção da leitura do texto escrito, na leitura do mundo tecnocultural e da obra literária, pela sua característica de translinguagem. Num mundo em que se vive não apenas com a mídia, mas na mídia, a reflexão sobre as tecnologias e as linguagens permanece central.

As tecnologias que sustentam ou gerenciam a linguagem também afetam a mente, por necessidade, simplesmente porque a linguagem é um sistema para a articulação da mente, um tipo de sistema operacional amplamente editado. Deste modo, a linguagem possui uma relação próxima e íntima com nossa mais interna sensibilidade e também com o conteúdo e com a estrutura de nossas mentes.” (BLANK, SPEERS, DEUZE, 2010, p.144)

Na geração do “*faceboom*” e do “*youboom*” (por alusão ao uso extensivo e intensivo do *Facebook* e do *Youtube*), em que a imagem e o vídeo são códigos generalizados de expressão do eu e do gosto, como meios de narrar, interpretar e partilhar o mundo, dever-se-á olhar para o potencial dessa linguagem como catalisadora da leitura literária, num retorno, que por sua vez potencia o imaginário e a cosmovisão do sujeito.

Nas circunstâncias comunicacionais atuais, usufruídas com grande intensidade pelas novas gerações, em que o estar conectado em permanência, em que a criação e partilha de conteúdos pelo usuário, em que a imagem fixa e/ou animada, o vídeo e conexão amplificante são a marca essencial - a proposta aqui deixada é que se usufrua desta dinâmica hipermidiática como catalisadora da leitura literária, colocando-a no seio de uma rede social, em que os leitores possam usufruir de uma arquitetura hipertextual, em que a rede é re-configurável com plasticidade e heterogeneidade e, em que, os leitores-escritores são desafiados a voltar à linguagem verbal, à leitura e à fruição do espetáculo multimídia e hipermídia que ela desencadeia no seu imaginário, num processo dialético.

Em síntese, pretende-se sublinhar que só é exequível um exercício de análise e compreensão das questões da linguagem e da leitura literária na contemporaneidade considerando o todo. Ou seja, realizando essa análise atendendo à vivência conectada dos jovens, em que consomem e partilham as suas visões, crenças, prazeres, conhecimentos, etc. numa ambiência transmidiática e hipermídia em rede. Esta vivência pode ser catalisadora da leitura, nomeadamente, através do uso do consumo e produção de vídeo, de imagem e da conexão como desencadeador de novas vivências. E a partir desta experiência, ser seduzido para a obra literária e desta dar as suas interpretações e partilha intercultural na rede de leitores, fazendo uso da linguagem multimídia, num processo dialético e hermenêutico, que da obra literária se partilha a interpretação com recurso à linguagem hipermídia e desta se regressa à obra literária, enriquecendo a interpretação da mesma e ampliando a cosmovisão e a fruição da obra e do mundo.

## Notas

1. George P. Landow é professor de Inglês e História da Arte na Universidade de Brown, EUA. Ele é uma das maiores referências em literatura vitoriana, arte e cultura, e também na teoria da literatura eletrônica, hipertexto e hipermedia. Nos seus trabalhos sobre hipertexto procurou estabelecer regras para design de comunicação de hipertexto publicando pela primeira vez em 1992, o livro *Hypertext: The Convergence of Contemporary Literary Theory and Technology* que é considerado um marco no estudo acadêmico de sistemas de escrita hipertextuais, tendo em 1997 e 2006 lançado as edições atualizadas, *Hypertext 2.0* e *Hypertext 3.0*, respetivamente. "[voltar](#)"

## Referências

ALMEIDA, M. A. D. A cada leitor seu texto: dos livros às redes. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. n. esp., 1., p. 154-173, 2009. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14712771011.pdf>>. Acesso em: 20-09-2012.

BLANK, P.; SPEERS, L.; DEUZE, M. Vida Midiática [Media Life]. **Revista USP**, São Paulo, v. nº 86, junho/agosto 2010, p.139-145, 2010.

BORGES, J.; OLIVEIRA, L. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. **Observatorio** (OBS\*), v. 5, n. 4, 2011. ISSN 1646-5954.

CARDOSO, G. (Org.). **A Sociedade dos Ecrãs**. Lisboa: Tinta da China Edições, 2013.

CARR, N. Os Superficiais - **O que é que a Internet está a fazer aos nossos cérebros?** Lisboa: Gradiva Publicações, 2012.

DIAS, P. Hipertexto, hipermedia e media do conhecimento : representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**. ISSN 0871-9187. 13:1 (2000) 141-167., 2000.

ECO, U. **The Open Work**. EUA: Harvard University Press, 1989.

FURTADO, C. et al. Rede social de leitores juniores-as comunidades de prática de leitura on-line ea promoção da literacia e cidadania. **Literacia, Media e Cidadania**, p. 197-208, 2011.

FURTADO, C. C. **Rede Social de Leitores e Escritores Juniores - Portal Biblon**. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro e Universidade do Porto, 2013. Acessível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10351/1/tese.pdf>>.

FURTADO, C. C.; OLIVEIRA, L. BIBLON: plataforma de incentivo a leitura literária para crianças. **InCID**: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, jan./jun. p. 68-85., 2011. ISSN 2178-2075.

FURTADO, C.; OLIVEIRA, L. BIBLON: plataforma de incentivo a leitura literária para crianças. **InCID**: Revista de Ciência da Informação e Documentação, 2011.

HARNARD, S. A Galáxia Pós-Gutenbergiana: a Quarta Revolução nos Meios de Produção do Conhecimento. **The Public-Access Computer Systems Review**, v. 2, n. 1, 1991. Disponível em: <<http://www.cac.ufpe.br/labvirt/aulas/9702g/texto2.htm>>. Acesso em: 03/01/1999.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KEEN, Andrew. **O Culto do Amadorismo** - como a Internet actual está a matar a nossa cultura e a assaltar a economia. Lisboa: Guerra e Paz, 2008.

LANDOW, G. P. **Hypertext 3.0: critical theory and new media in an era of globalization**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência** - O Futuro do Pensamento na Era Informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MEIKLE, G.; YOUNG, S.. **Media Convergence** - Networked Digital Media in Everyday Life. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

OLIVEIRA, L. A Internet – a geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, A. e PALÁCIOS, M. (Ed.). **Janelas do Ciberespaço**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001. p.151-171. ISBN 85-205-0278-4.

OLIVEIRA, L.; ABREU, J. F. D. Cidades Digitais-o novo "urbanismo" potencial catalisador da lusofonia. In: LEMOS, A.; PALÁCIOS, M., et al (Ed.). **Cibercidade**. A Cidade na Cibercultura. Rio de Janeiro: e-papers, 2004. p.59-73. ISBN 85-87922-93-9.

PICÓN, A. O dinamismo das técnicas. In: SCHEPS, R. (Ed.). **O Império das Técnicas**. Campinas (SP): Papirus, 1996. p.25-35.

PLATÃO. **Fedro**. Lisboa: Guimaraes. 2000.

POSTMAN, N. **Tecnopolia** – Quando a Cultura se rende à Tecnologia. Lisboa: Difusão Cultural, 1994.

RESENDE, C. A. T. S. **Design de interação centrado nas crianças: estudo do caso Biblon**. 2010. Dissertação de Mestrado Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal.

SALGADO, L. A. Z. Hipermídia: a linguagem prometida. **Revista Interin**, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2012. ISSN 1980-5276.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2001. ISBN 8573211520.

SANTAELLA, L. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

VALBOM, J. P. S. **Portal Biblon: rede social de leitores júniores**. 2010. Dissertação de Mestrado Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens** - Educando na Era Digital. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# 8

## **A narrativa hipermídia no cinema e o espectador como co-diretor: um estudo de caso do filme de terror *Last Call***

**The hypermedia storytelling in the cinema  
and the viewer as codirector:**

a case study of the horror movie *Last Call*

**La narración hipermedia en el cine  
y el espectador como codirector:**

un estudio de caso de la película de terror *Last Call*

Raul Inácio Busarello  
Patricia Biegging  
Vania Ribas Ulbricht

**Resumo:**

O advento de soluções digitais vem promovendo o desenvolvimento de modelos narrativos criativos e inovadores, o que possibilita a convergência de várias mídias, favorecendo uma infinidade de novas formas de interação. Com base nas possibilidades do ambiente hipermídia a narrativa pode ter um caráter não linear. Essa não linearidade proporciona uma leitura aberta da mensagem, onde o indivíduo tem a possibilidade de conhecer a história de forma autônoma. Nesse contexto este artigo investiga as potencialidades interativas da narrativa não linear do curta-metragem de terror *Last Call*. Iniciativa do canal 13th Street, o filme une cinema e tecnologia para o desenvolvimento de uma experiência única. Partindo de um Estudo de Caso objetiva-se o conhecimento aprofundado da narrativa não linear em comparação com as categorias estéticas apontadas por Murray (2003) em uma narrativa hipermídia. Como resultado percebe-se que a forma de interação proporcionada pelo filme intensifica a experiência do indivíduo na sala de cinema, favorecendo o processo de imersão, agência e transformação. De forma geral, observa-se que o nível de interação é maior quando a narrativa extrapola o limite da tela de cinema e depende de uma ação efetiva do indivíduo, transformado assim o espectador em ator e co-diretor da história.

**Palavras-chave:**

Narrativa hipermídia, não linear, interação, novas mídias, cinema.

**Abstract:**

The digital solutions advent has been promoting the development of creative and innovative storytelling models. It's enabling the convergence of several media which favors a lot of new interaction forms. Based on the hypermedia environment possibilities the storytelling can have a nonlinear character. This nonlinearity provides a message's open reading where the individual has the opportunity to know the story by independent way. In this context, this chapter investigates the interactive nonlinear storytelling potential of horror movie *Last Call*. It's a 13th Street Canal initiative and the movie combines cinema and technology for the viewer's unique experience development. Using a Case Study method the objective is to compare the storytelling with aesthetic categories outlined by Murray (2003) in a hypermedia storytelling. As a result we can identify that the movie's interaction form intensifies the individual's experience in the movie theater. It favoring the process of viewers' immersion, agency and transformation. In general we observed that the interaction level is greater when the storytelling goes beyond the boundary of the movie screen and when it depends on an effective action of the individual. This last one transformed the viewer into an actor and a co-director of history.

**Keywords:**

Hypermedia storytelling, nonlinear, interaction, new media, cinema.

**Resumen:**

La llegada de las soluciones digitales ha estado promoviendo el desarrollo de los modelos narrativos creativos e innovadores, lo que permite la convergencia de los diversos medios de comunicación. Lo que favorece una gran cantidad de nuevas formas de interacción. Sobre la base de las posibilidades del entorno hipermedia narrativo puede tener un carácter no lineal. Esta no linealidad proporciona una lectura abierta del mensaje, en el que el individuo tiene la oportunidad de conocer la historia de manera independiente. En este contexto, el presente trabajo se investiga el potencial de la narrativa no lineal de la película de terror *Last Call*. Iniciativa del Canal de la *13th Street*, la película combina el cine y la tecnología para el desarrollo de una experiencia única. El Estudio de Caso tiene por objeto entender la narrativa no lineal en comparación con las categorías estéticas descritas por Murray (2003) en un hipermedia narrativo. Como resultado, podemos identificar que la forma de interacción de la película intensifica la experiencia del individuo en la sala de cine. Se favorece el proceso de inmersión, la agencia y la transformación de los espectadores. En general, se observa que el nivel de interacción es mayor cuando la narración va más allá de los límites de la pantalla de cine y depende de una acción efectiva del individuo, por lo que transforma al espectador en actor y en co-director de la historia.

**Palabras clave:**

Narración hipermedia, no lineal, la interacción, los nuevos medios de comunicación, cine.

Narrativas são formadas por estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas através da cultura e da história, delimitadas de acordo com o domínio e combinação de técnicas comunicativas de um grupo de indivíduos. Dessa forma, a relação da narrativa com o significado do texto resulta em uma complexidade de microtextos autônomos, onde a história é o efeito do intercâmbio entre aquele que narra e aquele que recebe a narrativa.

Apesar das narrativas fazerem parte do cotidiano dos sujeitos desde há muito tempo, as narrativas em ambiente hipermídia chegaram para mudar a forma de interação entre os usuários e a história. A interação, considerando o advento da internet e, especialmente, as possibilidades advindas das novas tecnologias, torna-se o ponto central de uma narrativa em ambiente hipermídia. Independente do lugar, do tempo e da sociedade, a narrativa mostra-se presente e parte da constituição da história da humanidade. Uma narrativa envolve, além da história, elementos que delimitam espaço de tempo e ambiente, e, a partir disso, o sujeito começa a desenvolver os enredos envolvendo-se em uma relação de causa e efeito dentro do ambiente virtual (BRAND; KNIGHT, 2005).

Com base nas possibilidades do ambiente hipermídia a narrativa pode ter um caráter não linear. Essa não linearidade proporciona uma leitura aberta da mensagem, onde o indivíduo tem a possibilidade de conhecer a história de forma autônoma, optando em seguir um personagem específico ou visualizar os eventos na sequência que mais agrada ou interessar. Isso é possível, pois nesse tipo de ambiente a narrativa é organizada por um conjunto pré-estabelecido de caminhos possíveis, investindo nas escolhas do usuário para realizar seus percursos, ritmo e direções, além de potencializar o estabelecimento de suas referências e significados próprios.

Nesse contexto este estudo investiga as possibilidades interativas da narrativa não linear do filme de terror *Last Call*. Considerado pelos produtores como o primeiro filme de terror interativo, ele não somente permite que o espectador mergulhe na história como também que participe ativamente como ator e diretor, orientando a protagonista na decisão de momentos importantes da

narrativa. A iniciativa é do canal *13th Street*, da TV especializado em filmes de terror do grupo NBCA – atuante na França, Espanha e Alemanha, que uniu cinema e tecnologia para o desenvolvimento deste filme. A produção é da *Jung von Matt/Spree* e foi lançado em 2010 na Alemanha. O filme atingiu grande sucesso repercutindo em todo o mundo.

Partindo do princípio de que os métodos de pesquisa empírica são flexíveis, este estudo assume características da aplicação do Estudo de Caso. Esse permite explorar um fenômeno particular compreendendo o levantamento detalhado de informações (YIN, 2005). O estudo foi aplicado de forma sistemática, tendo como objetivo o conhecimento aprofundado da narrativa e das categorias estéticas (MURRAY, 2003) proporcionadas pelo filme aos espectadores. A coleta dos dados foi realizada no mês de setembro de 2012, com base no material disponível na mídia a respeito desta experiência.

## 1 Narrativas hipermidiáticas

Através da narrativa os sujeitos têm a possibilidade de alcançar diferentes formas de abordar o mundo. Sendo este um modo de representação de experiências (TUFFIELD; MILLARD; SHADBOLT, 2010), traz também múltiplos caminhos de interpretação e, desta forma, torna-se uma importante ferramenta na construção do conhecimento. De um modo específico, as narrativas lidam de um jeito específico na construção da realidade, por isso devem ser vistas como a expressão de uma série de instruções e normas na realização de uma variedade de práticas comunicativas. Assim, pode-se considerar que a narrativa é “um guia destacadamente sensível à fluida e variável realidade humana, uma vez que essa é, em parte, a natureza da própria narrativa” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 533).

Pensando no meio digital e na convergência das mais variadas mídias, tornando viável o desdobramento das histórias de forma ilimitada. As narrativas ganham ainda mais força e tornam possível a criação de mundos antes inimagináveis, mundos que agora ganham formas e vida no ciberespaço (RODRÍGUEZ, 2010).

São mundos artificiais onde tudo o que existe é mais do que a imaginação, é a possibilidade de implementar ideias e emoções que outras mídias não conseguiriam fazer.

As narrativas hipermídia estabelecem relações entre os códigos e seus registros, gerando uma justaposição de textos desvinculados de uma estrutura sintática tradicional (AZEVEDO; LOBO, 2006). Até mesmo o algoritmo é uma forma de narrativa, onde os dados são vistos como elementos descritivos para a narração. Neste caso, o *software* é visto como uma tradução – interface de linguagem – para o algoritmo. Assim, todo processo se dá por meio de narrativas, “entre computador e programador, programador e usuário, e eventualmente usuário e usuário. É uma instância ‘contando histórias’ para a outra, embora através de traduções” (SOBRAL; BELLICIERI, 2010, p. 06).

Murray (2003) explica que em um ambiente hipermídia a narrativa se desenvolve por meio de fragmentos que apresentam pontos de ligação entre si, resultando em uma trama complexa dotada de interconexões. Porém, não pode-se esquecer que, dependendo do meio onde a narrativa está sendo transmitida, a forma de utilização pode modificar-se. Por ser posterior a um acontecimento uma narrativa pode ser transcrita por palavras, imagens, sons, literatura, teatro, cinema, TV, jogos. Entretanto somente uma estrutura narrativa não linear proporciona uma leitura aberta da mensagem/história (CASTRO; FREITAS, 2010).

Quanto à questão da linearidade ou não linearidade Braga, Pereira, Ulbricht e Vanzin (2006) salientam que uma narrativa no hipertexto pode ser estruturada das duas formas. Um meio não linear representa a mesma simultaneidade de processamento cerebral, o que permite ao usuário conhecer uma história fora da sua linearidade convencional (MURRAY, 2003). Pode, nesse caso, optar por personagens e sequências da maneira que mais agrada e/ou interessar.

Permitindo aos usuários a escolha dos percursos, do ritmo e da direção, tem-se na narrativa hipermídia a desconstrução da linearidade, potencializando a experiência e o estabelecimento de significados por parte do espectador. Assim, cada leitura de um mesmo texto permite a possibilidade de interpretação da

mensagem de uma maneira única e singular. Isso, porque, na medida em que o conteúdo é conhecido pelo usuário as informações dividem-se sucessivamente entre estados não formalizados e atualizados. Rodríguez (2010) entende que na não linearidade é o usuário que define o curso de sua sequência e não o texto, e essa condição é a principal característica de uma narrativa hipermidiática.

Nas mídias não lineares, através da utilização de *links*, os usuários podem imergir na história traçando a sua própria experiência e sua própria narrativa. Isso proporciona a sensação de controle da história, criando um elo entre as cenas que são construídas na mente do espectador, que por sua vez assume um papel de diretor, interagindo na ação por meios desses *links*. As várias formas de interação em um ambiente digital chamam o usuário à participação ativa, envolvendo-o, especialmente, na construção da trama (RODRÍGUEZ, 2010).

Em virtude da forma de interatividade direta, nos ambientes hipermídia, os usuários podem definir a ordem de visualização dos eventos, além da possibilidade da interação com os mais diversos elementos do ambiente, podendo assumir um papel de personagem da narrativa, ao influenciar o fluxo do enredo. Para Sobral e Bellicieri (2010) essa possibilidade de *imersão* pode recriar situações históricas ou hipotéticas, além de tornar a navegação mais interessante e investigativa, facilitando o processo de assimilação de conhecimento.

## 2 Categorias estéticas na narrativa hipermidiática

No ambiente virtual estas narrativas envolvem os indivíduos de outras formas, diferentes das do mundo real. Para Murray (2003) as mais variadas formas narrativas sempre possibilitaram certa interação do indivíduo através da imaginação, gerando uma gama diversificada de interpretações a respeito de determinada história. Entretanto em nenhuma delas, essa participação foi efetivamente ativa, a ponto de interferir de forma efetiva no andamento e final de uma história. A narrativa é uma experiência liminar, e quanto mais persuasiva for a representação das sensações no ambiente hipermídia, mais o indivíduo

sentirá prazer no mundo virtual, gerando assim, maior gama de ações e realizações nesse novo mundo.

Na visão de Brockmeier e Harré (2003), as possibilidades de interação geradas através de narrativas em um ambiente virtual são possíveis, porque a própria narrativa em si constitui-se de um modelo flexível, que possibilita a interpretação de uma série de fenômenos que envolvem um determinado conhecimento generalizado. Permitem que certas analogias pareçam plausíveis e inteligíveis, operando como forma de mediação mutável entre a realidade de cada indivíduo e o padrão cultural generalizado.

Para Aylett e Loucharts (2003) a trama em um ambiente digital interativo deve ser baseada em personagens, onde o usuário tem o controle de suas atitudes dentro de uma lógica contextualizada. Isso implica em vantagens para o usuário, tanto na participação de uma experiência única, como na ação livre, embora limitada pelas leis do universo onde esteja inserido.

Quando se vivencia uma narrativa em um ambiente digital, pode-se experimentar, segundo Murray (2003), três categorias estéticas: a *Imersão*, a *Agência* e a *Transformação*.

A primeira experiência, *Imersão*, é a capacidade do usuário se sentir presente em outro lugar, vivenciando tudo o que pode ser proporcionado no ambiente. Murray (2003) explica que qualquer narrativa apresentada em qualquer meio, digital ou não, é experimentada como uma realidade virtual, já que as mentes dos indivíduos têm a capacidade de sintonizar nas histórias com tal intensidade que pode ocultar o mundo ao redor do mesmo.

Essa experiência de faz-de-conta, proporcionada pelas narrativas, pode ser encontrada nas brincadeiras e nos jogos infantis, nas peças de Shakespeare, no cinema e agora na *web*. "As histórias evocam nossos desejos e medos mais profundos porque fazem parte dessa mágica" (MURRAY, 2003, p. 103). Quanto uma pessoa se encontra em um mundo ficcional, além de suspender sua faculdade crítica, também exerce uma faculdade criativa. Ao experienciar a

*Imersão*, o indivíduo deixa-se transportar para o mundo da narrativa, envolvendo-se, e assim utiliza sua inteligência para reforçar a veracidade dessa experiência, e não para questioná-la. Outro aspecto, é que nesses meios, compartilhar a narrativa na presença de outros participantes pode criar desafios na capacidade de *imersão*, pois isso exige de cada indivíduo uma constante negociação de enredo e dos limites entre a ilusão consensual e o mundo real.

A experiência da *Agência* é a sensação que o usuário tem no mundo virtual de obter um resultado significativo e imediato quando realiza uma determinada ação. Quanto melhor resolvido for o ambiente de *imersão*, mais ativas serão as pessoas dentro dele, fortalecendo assim essa segunda experiência. Diferentemente dos ambientes hipermídia, em uma narrativa tradicional, a participação do indivíduo é limitada de tal forma que impede esse sentido de *agência*. A diferença está no fato de que o ambiente virtual possibilita a *imersão* em um mundo que é alterado dinamicamente em detrimento da participação ativa do espectador. Entretanto, realizar uma atividade, por si só, não é *agência*, esta vai além de uma mera participação. Uma aventura em um ambiente hipermídia está amarrada a uma navegação no espaço virtual, onde, conforme o espectador avança maior é a sensação de poder e de agir significativamente. Isso está diretamente relacionado com o prazer de sentir desenrolar a história.

A autora entende, que de forma ideal, “qualquer objeto numa narrativa digital, independentemente do grau de sofisticação da história, deveria proporcionar ao interator uma sensação de *agência* tão clara e uma conexão com o mundo imersivo tão direta” (MURRAY, 2003, p. 144). Não importa quão complexa seja uma história linear, esta sempre segue para uma versão única e acabada. Entretanto uma história com múltiplas linhas narrativas podem oferecer muitos caminhos ao mesmo tempo, sem definir nenhum final concreto a nenhuma delas.

A *agência*, como categoria estética, possibilita uma autoria procedimental nos meios eletrônicos, onde são escritas as regras que indicam como e quando os textos devem aparecer e quando o usuário/espectador pode escrever seu próprio

texto. Dessa forma, o autor não cria apenas um conjunto de cenas, mas uma vasta possibilidade de narrativas, dispostas através das condições nas quais os eventos irão acontecer em relação às respostas e as ações dos participantes.

Na narrativa eletrônica, o autor procedimental é como um coreógrafo que fornece os ritmos, o contexto e o conjunto de passos que serão executados. O interator, seja ele navegador, protagonista, explorador ou construtor, faz uso desse repertório de passos e de ritmos possíveis para improvisar uma dança particular dentre as muitas danças possíveis previstas pelo autor (MURRAY, 2003, p. 149).

Nesse sentido, entende-se que o usuário/espectador, aquele que participa da narrativa, pode vivenciar uma forma de criação dentro da história, exercendo poder sobre os materiais e enredo no ambiente digital, entretanto pautado por um conjunto de regras já definidas. Isso não é classificado como autoria, mas como *agência*.

A experiência de *Transformação* é a possibilidade permitida nos meios digitais em mudar formas e conteúdos dos seus elementos. É uma experiência sedutora tanto em vista que no meio digital os objetos podem assumir múltiplas representações. No ambiente hipermídia há mecanismos e modos de fragmentar elementos que possibilitam aos indivíduos localizar objetos que se relacionam com outros. Nesse sentido, o mundo virtual pode preservar determinada história com percursos particulares em rede, de modo que um indivíduo possa refazer esses passos, proporcionando “reagrupar os fragmentos tantas vezes quantas quisermos, e permite que transitemos entre padrões alternados de organização em mosaicos” (MURRAY, 2003, 155). Além disso, no ambiente hipermídia é possível dispor todas as ações simultâneas para que o indivíduo possa navegar por elas. Nesse sentido um participante pode rever uma mesma situação dramática de vários ângulos diferentes, assumindo o papel de outros personagens, ou pode alterar aspectos significativos no ambiente da narrativa.

### 3 Estudo de caso *Last Call*

De acordo com a produtora *Jung Von Matt/Spree* (2012), *Last Call* é o primeiro filme de terror interativo já feito, e foi criado como peça publicitária para o Canal *13th Street*, do grupo NBCA. Este curta-metragem veiculou em sessões de cinema da Alemanha, no ano de 2010, antes da exibição de longas-metragem do gênero. Além disso, o vídeo recebeu a categoria Bronze no Leão de Cannes, premiação de um dos mais importantes festivais publicitários no mundo. O filme conta a história de uma personagem é que presa em um lugar desconhecido por um *Serial Killer*. Ao tentar escapar ela encontra um telefone celular, por onde faz contato com os telespectadores do filme. Estes, por sua vez podem ajudá-la nas decisões que ela deve tomar durante a narrativa.

A experiência inicia quando o espectador ao entrar na sessão de cinema, recebe um convite para registrar seu número de celular em uma plataforma digital específica (Figura 1 e 2).



Figura 1: Impresso explicando a experiência e convidando o espectador para cadastrar o telefone celular. Fonte: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

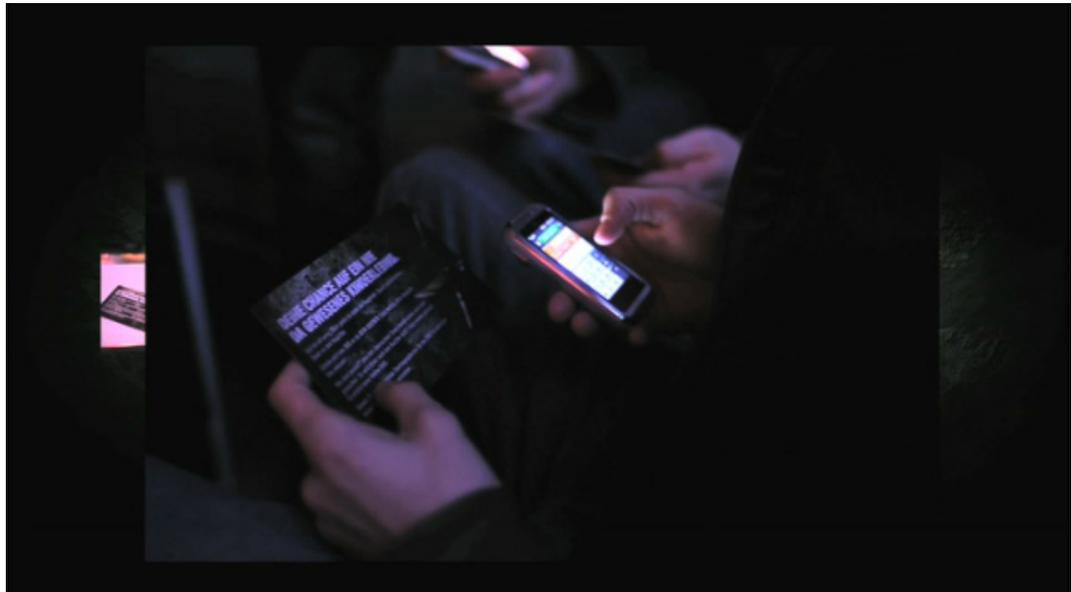


Figura 2: Expectador cadastrando o número do telefone celular.  
Fonte: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

Ao iniciar o filme, o sistema seleciona um dos números cadastrados. Quando a protagonista da história precisa de ajuda para saber que caminho ou decisão tomar, esta liga para um dos números cadastrados (Figura 3).

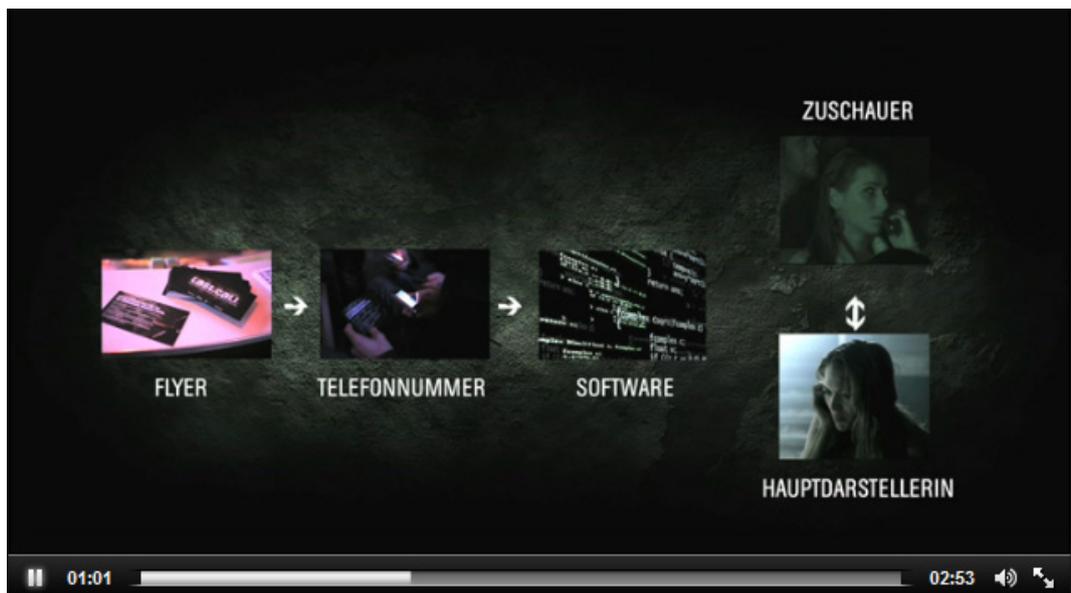


Figura 3: Estrutura entre o cadastro do número do telefone celular e triagem pelo sistema.  
Fonte: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

Através do sistema cada decisão tem como base uma resposta específica do espectador. Esta resposta sonora é codificada e faz com que o sistema selecione uma sequência específica para a história, como mostrado na Figura 4.

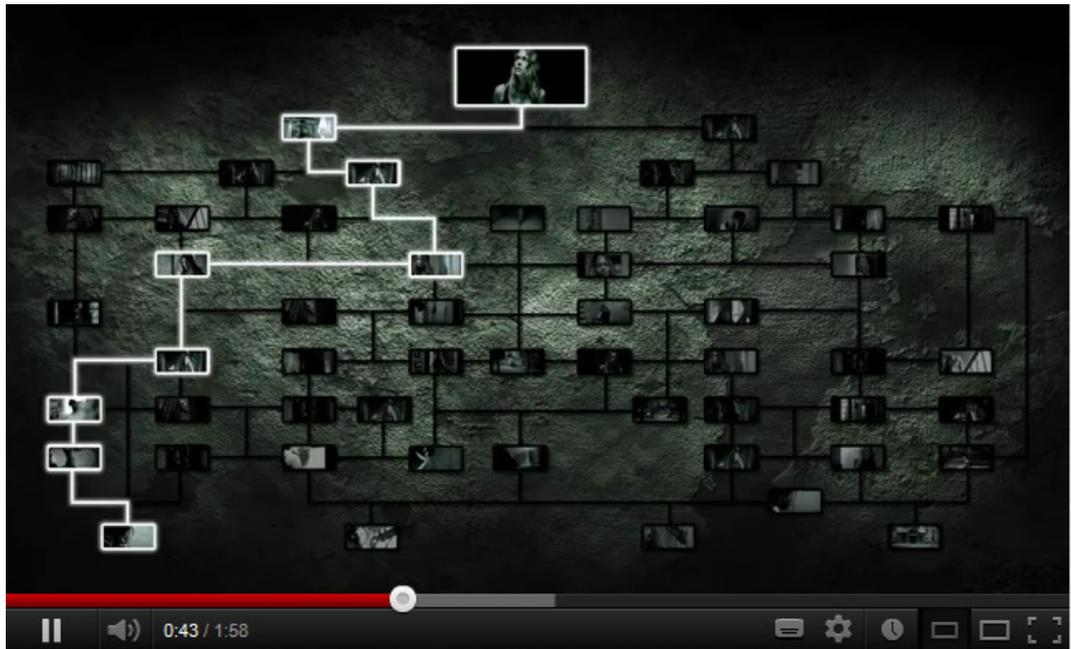


Figura 4: Caminhos possível em *Last Call*, dependendo das respostas dos espectadores.  
Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=riMgAYensRI>>. Acesso em: 07 set. 2012.

Dessa forma *Last Call* apresenta uma série de caminhos e finais possíveis para a história, e isto está pautado na ação efetiva do espectador, uma vez que é este que dirá a personagem como esta deve agir. Essas interações irão resultar em mudanças nos caminhos da narrativa. Neste caso Paraguai (2008) salienta que nesse tipo de narrativa as opções podem se estender como em rede, elevando as possibilidades ao infinito. Nesse aspecto, Craveirinha e Roque (2010) entendem que em uma narrativa interativa se o usuário tiver uma infinita liberdade de escolhas de caminhos, algumas relações causais entre os eventos podem ser perdidos. Por isso entende-se que *Last Call* é estruturada de forma que possibilite ao usuário certa liberdade de escolhas, entretanto pautadas pelo ambiente, onde a forma de navegador leva a impressão de controle da história. Murray (2003) entende que no ambiente narrativo o espectador, ou interator, está disposto a

aceitar as leis daquele novo universo. Isso faz parte do processo de *imersão*, e pode ser utilizado pelos produtores na hora de criar as opções de interação entre usuário e mídia.

Na tela do cinema, os momentos de interação geralmente são marcados pela ação da protagonista quando encontra mais de um caminho a seguir, ou se deve ou não ajudar algum outro refém preso (Figura 5, 6 e 7).

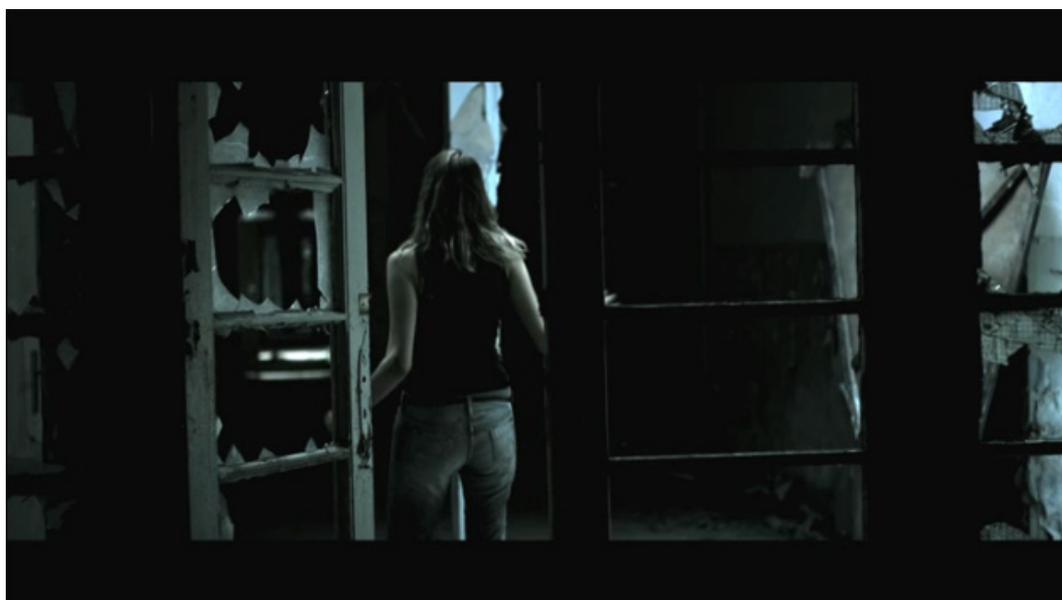


Figura 5: Cena de *Last Call* quando a protagonista encontra mais de um caminho a seguir.  
Fonte: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.



Figura 6: Cena de *Last Call* quando a protagonista entra em contato com um telespectador na sala de cinema. Fonte: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.



Figura 7: Espectador interagindo com a protagonista de *Last Call*.  
Fonte: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

Como apontado por Murray (2003), este nível de interação aumenta a categoria de *imersão*, uma vez que o espectador é transportado da segurança da sala de cinema, para dentro da história. O espectador passa a ser mais um personagem na história, e como suas ações mudam a própria história, poder-se-ia afirmar que também exerce o papel de co-criador da narrativa. Entretanto pautado pelas opções primeiramente preparadas para tal fim. Murray (2003) afirma que em um meio interativo, a forma de interpretação da narrativa está embutida na estrutura de regras por onde o sistema funciona e no modo pelo qual a participação do usuário é modelada.

Entende-se que no processo de *imersão* esta relação mais íntima entre o personagem e espectador, causada pela ligação, aumenta a experiência do usuário quanto sua relação com a narrativa. O indivíduo participa ativamente da história, e sabe que uma ação sua irá resultar em uma ação, boa ou má, na história. Identifica-se nesse caso também as categorias de *agência*, onde a ação do interator gera uma ação na narrativa. Isso aumenta o processo de *imersão* e leva a *transformação*, tanto do espectador como personagem, como da *transformação* da própria história, pautada pela ação do indivíduo que assiste a narrativa. Além disso, há a *transformação* do próprio indivíduo quanto seu processo de geração de conhecimento sobre a própria história. Gordon (2006) encara que ambientes narrativos exploram histórias de experiências, e nesse contexto, as experiências dos outros são fundamentais para constituir a memória, a comunicação e o próprio conhecimento dos indivíduos. Entretanto, a experiência no caso de *Last Call*, não é a experiência do outro, e sim a do próprio espectador que compartilha efetivamente a jornada para salvar uma vida.

## Considerações finais

Uma narrativa hipermídia torna possível que o usuário construa sua própria história com foco nas descobertas e ações tomadas durante a navegação. Isso amplifica aspectos como acesso a informação, controle, motivação e maior compreensão de conteúdos abstratos. Além disso, a interatividade proveniente

desse processo pode ser vista como a possibilidade de participação de um determinado evento através do ponto de vista que melhor se empregar ao usuário, na velocidade que este achar mais confortável. As possibilidades que o usuário encontra durante a navegação no ambiente hipermídia o fazem um local ideal na busca de novas vivências e experiências. Quando o usuário encontra-se totalmente imerso, tem a possibilidade de desenvolver um comportamento natural e intuitivo, agindo como agiria no mundo. Isso permite uma aprendizagem mais ampla e integrada, considerando as várias possibilidades de narrativas nesse ambiente.

Em uma narrativa hipermidiática, vários elementos contribuem para o processo de *imersão* e integração, favorecendo a criação de um ambiente onde a vivência do espectador ocorre de forma mais ativa, espontânea e criativa. Percebe-se, dessa forma, que a interação e não linearidade da história são elementos que influenciam na experiência do usuário.

Como resultado do estudo de caso percebe-se que a forma de interação proporcionada por *Last Call* intensifica a experiência do indivíduo na sala de cinema. A forma de interação favorece o processo de *imersão*, e quando o espectador se percebe como personagem significativa na história se intensificam as categorias de *agência* e *transformação*. Entretanto o experimento compreende a interação de um indivíduo para toda uma sala de cinema. Neste sentido, e aparentemente por uma limitação tecnológica, não há uma experiência individual para cada espectador, mas sim uma experiência compartilhada. De qualquer forma, observa-se que o nível de interação é maior quando a narrativa extrapola o limite da tela de cinema e depende de uma ação efetiva do indivíduo, mesmo que representando um grupo, transformado assim o espectador em ator e co-diretor da história.

## Referências

AYLETT, R., LOUCHART S. Towards a narrative theory of virtual reality. **Virtual Reality** (2003) 7: 2–9 DOI 10.1007/s10055-003-0114-9. Springer-Verlag London Limited 2003.

AZEVEDO, W.; LOBO, D. A Narrativa Rizomática Desmaterializando o Grande Sertão: Veredas. **Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, V. 5-6, n 5-6, 2005-2006.

BRAGA, M. C. G; PEREIRA, A. T. C; ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T. Hipermídia: uma jornada entre narrativas e roteiros. **Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem** – CONAHPA. Florianópolis de 09 a 13 de abril de 2006.

BRAGA, M. C. G; PEREIRA, A. T. C; ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T. Hipermídia: uma jornada entre narrativas e roteiros. **Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem** – CONAHPA. Florianópolis de 09 a 13 de abril de 2006.

BRAND, Jeffrey E.; KNIGHT, Scott J. The narrative and ludic nexus in computer games: diverse worlds II. Simon Fraser University Library. **Proceedings of DiGRA 2005**. Conference: Changing Views – Worlds in Play. Disponível em: <<http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/1558?mode=simple>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), pp. 525-535.

CANNES Lions 2010 Bronze - Last Call 13th Street. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=riMgAYensRI>>. Acesso em: 7 set. 2012.

CASTRO, Cosette; FREITAS, Cristina. Narrativa Audiovisual para Multiplataforma – Um Estudo Preliminar. **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação** – Intercom. Ano 2 | # 07 | edição bimestral | janeiro a abril de 2010.

CRAVEIRINHA, Rui; ROQUE, Licínio. Drama Online - a New Interactive Narrative Model designed for Online Play. **PRISMA.COM** n.º 10 2010 – Especial Videojogos 2009 ISSN: 1646 - 3153

GORDON, Andrew S. Fourth Frame Forums: Interactive Comics for Collaborative Learning. **ACM** 1-59593-447-2/06/0010. MM'06, October 23–27, 2006, Santa Barbara, California, USA.

LAST Call. Vídeo de divulgação do curta metragem Last Call. Disponível em: <<http://www.filmdeluxe.com/content/1320/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

PARAGUAI, L. Narrativas imagéticas na Web: leituras e construções hipertextuais. **Doc Online**, n.05, dez. 2008. p. 24-35. Disponível em: <[http://www.doc.ubi.pt/05/artigo\\_luisa\\_paraguai.pdf](http://www.doc.ubi.pt/05/artigo_luisa_paraguai.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

RODRÍGUEZ, Jaime Alejandro. **El relato Digital**: Hacia um nuevo arte narrativo. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/23242364/El-relato-digital-hacia-un-nuevo-arte-narrativo>> Acesso em: 03 jun. 2010.

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

SOBRAL, Henrique; BELLICIERI, Fernanda Nardy. **Influências dos meios digitais na narrativa**. Disponível em: <[http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos\\_Graduacao/Mestrado/Educacao\\_Arte\\_e\\_Historia\\_da\\_Cultura/Publicacoes/Volume5/Influencias\\_dos\\_meios\\_digitais\\_na\\_narrativa.pdf](http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume5/Influencias_dos_meios_digitais_na_narrativa.pdf)> Acesso em: 14 abr. 2010.

TUFFIELD, Mischa M.; MILLARD, David E.; SHADBOLT, Nigel R. **Ontological Approaches to Modelling Narrative**. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.9086&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 02 jun. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# 9

## **Narrativa e interatividade nos livros digitais infantis: uma análise do eBook- app *The Numberlys***

**Narrative and interactivity in digital  
children's books:**

an analysis of the eBook-app *The Numberlys*

**Narrativa e interactividad en los libros  
infantiles digitales:**

un análisis de lo eBook-app *The Numberlys*

Deglaucy Jorge Teixeira  
Berenice S. Gonçalves

**Resumo:**

Este artigo assume como objeto de estudo o livro digital interativo direcionado ao público infantil. A partir de um método descritivo e analítico, reuniu-se referências bibliográficas sobre livros digitais, narrativas e interatividade para caracterizar o eBook-app *The Numberlys*. Objetivamente, revisou-se a estrutura da narrativa clássica a partir de Vogler, 2006, os componentes de interatividade (LAUREL apud TORI, 2011) e a relação de distanciamento ou aproximação do leitor com o conteúdo (MOORE apud TORI, 2011). Considerando os resultados do estudo, observou-se que a interatividade em determinados estágios da narrativa pode resignificar o conteúdo e estimular uma leitura mais rica, imersiva e efetiva. Os resultados visam contribuir para projetos futuros de livros digitais interativos.

**Palavras-chave:**

EBook-app, narrativa, hipermídia, interatividade.

**Abstract:**

This article takes as its object of study the interactive digital book targeted at children. From a descriptive method and analytical gathered bibliographical references on digital books, narrative and interactivity to characterize “The Numberlys” eBook-app. Objectively, revised the structure of classical narrative from Vogler, 2006, the components of interactivity (LAUREL apud TORI, 2011) and the relationship of distance or approximation the reader with content (MOORE apud TORI, 2011). Considering the results of the study showed that the interactivity in certain stages of the narrative can resignify and stimulate a reading more systematic, effective and immersive. The results can contribute for future projects of interactive digital books.

**Keywords:**

EBook-app, narrative, hypermedia, interactivity.

**Resumen:**

Este artículo toma como objeto de estudio el libro digital interactivo dirigido a los niños. A partir de un método descriptivo y analítico se reunió referencias bibliográficas de libros digitales, narrativa e interactividad para caracterizar el eBook-app “The Numberlys”. Objetivamente, revisó la estructura de la narrativa clásica de Vogler, 2006, los componentes de interactividad (LAUREL apud TORI, 2011) y la relación de la distancia ni se acercará al lector con el contenido (MOORE apud TORI, 2011). Teniendo en cuenta los resultados del estudio mostraron que la interactividad en ciertas etapas de la narrativa puede resignificar y estimular una lectura más sistemático, eficaz e inmersiva. Los resultados pueden contribuir para futuros proyectos de libros digitales interactivos.

**Palabras clave:**

EBook-app, narrativa, hipermedia, interactividad.

No atual contexto do livro digital interativo, muitos eBooks-app são lançados no mercado dentro da categoria de livro digital e não como aplicativo de videogame<sup>"1"</sup>, como mostra a matéria jornalística do Los Angeles Times: “Não é bem um filme, não é bem um livro e não é bem um jogo”. Esta foi a discussão sobre a multimídia do eBook-app *The Numberlys* em seu lançamento, janeiro de 2012 (NETBURN, 2012).

As diferentes tecnologias e as estratégias de interatividade utilizadas nos eBooks podem gerar ambiguidades em termos de gênero, categoria e criar distintos níveis de complexidade cognitiva. Nesse sentido, o próprio projeto do livro digital interativo adquire uma especificidade pouco explorada na literatura de Design, pois envolve conceitos do campo da narrativa, do design de hipermídia, da interação e interatividade.

Assim, no presente artigo, busca-se compreender como é possível incluir interatividade em uma narrativa de eBook de literatura infantil. Para tanto, com base em estudo bibliográfico sobre livro digital, narrativa hipermidiática e interatividade, buscou-se explicitar as relações entre narrativa e interatividade a partir da descrição das cenas com recursos de hipermídia, que de alguma forma participam da narrativa, do eBook-app *The Numberlys*. As cenas foram descritas com base na estrutura de narrativa (VOGLER, 2006) e o grau de interatividade de videogames, a interatividade de comando contínuo (KRETZ *apud* SANTAELLA, 2004). Depois foram analisados os componentes de interatividade encontrados (LAUREL *apud* TORI, 2011) com o risco de distanciamento do leitor da narrativa, Distância Transacional (MOORE *apud* TORI, 2011).

## 1 Livros digitais: eBook-app

O livro digital ou livro eletrônico (eBook), é um termo genérico, ou seja, denomina o próprio conteúdo, o arquivo de leitura em diversos formatos que possibilitam sua leitura: arquivos como ePub<sup>"2"</sup>, PDF<sup>"3"</sup>, APP<sup>"4"</sup>, etc. (DUARTE, 2010). Para leitura desses livros é necessário um *software* instalado em um dispositivo eletrônico,

que pode ser um computador de mesa, um *notebook*, um *tablet*, um *smartphone* ou um equipamento dedicado a este tipo de leitura (*e-readers* como o Kindle ou o Kobo).

O livro digital em formato de aplicativo, o eBook-app, já é um *software* executável com elementos de interatividade específicos que apoiam a leitura. Basta clicar no ícone do livro na tela do dispositivo para leitor acessar um universo de possibilidades interativas: ilustrações que ganham vida; efeitos sonoros e visuais que vão surgindo com o avanço na narrativa; cenários que podem ser reconfigurados pelo leitor e finais que dependem de sua vontade. Este formato, portanto, é o que mais se aproxima da linguagem de hipermídia clássica (DAMÉ; GONÇALVES, 2012).

Neste processo, o *design*, a tecnologia e a multimídia possibilitam novas formas de abordagens do eBook. As páginas agora são territórios híbridos que constroem o livro digital a partir da tipografia, imagem, som e movimento (FARBIARZ, 2008).

Ancorado no pensamento de Lévy (2001) e Pires (2005), Farbiarz (2008) afirma que, mesmo em uma estrutura linear, o leitor, com base em seu repertório e fatos vividos, estabelece ligações mentais não lineares com outros textos, construindo assim, sua própria trama da história. Sendo que, no livro digital, as decisões do leitor, o caminho que ele irá percorrer e a construção da estrutura hipermidiática faz parte do texto e devem ter significado no percurso da narrativa.

## 2 Narrativa

Para Lapolli *et al.* (2011), a narrativa é uma estratégia de organização das informações de forma encadeada utilizando palavras, versos, canções, imagens, animações etc, feita pelo emissor para facilitar a compreensão do objeto narrativo por parte do receptor.

De acordo com Falcão (2008), alicerçado em Vanoye (2003), a narrativa é uma mensagem literária configurada por estruturas menores da linguagem – frases, palavras, fonemas – e seus significados articulados: evento narrativo, personagens, momentos dramáticos, tensão e conflito. Quando Barthes (2008, p. 19) discorre sobre as inúmeras narrativas do mundo, diz que “a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelos gestos ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias”.

Na narrativa clássica, a estrutura dividida em três atos: começo, meio e fim, define a maneira como a história será contada. Estes atos são limitados por eventos que mudam a direção da história (FIELD *apud* LAPOLLI, 2011).

Dentro desse universo da narrativa, Vogler (2006), baseado na jornada do herói da obra *O herói de mil faces* de Joseph Campbell, estruturou a narrativa para fins analíticos conforme a construção dramática clássica. Os eventos dentro da narrativa, onde o herói é o protagonista da história, são divididos em três atos (FIG. 1):

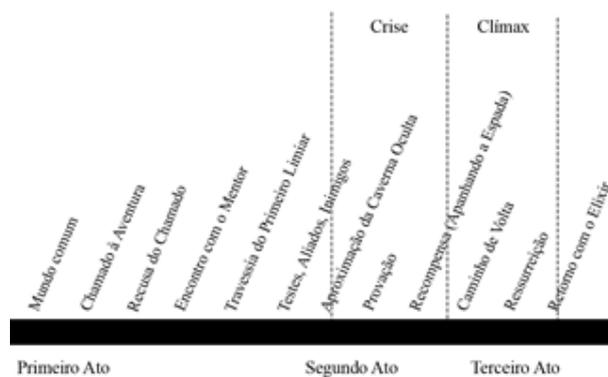


Figura 1: Modelo da Jornada do Herói. Fonte: Vogler (2006, p. 36).

Os atos são divididos em estágios e descritos de acordo com o significado da passagem do herói no contexto da narrativa (QUADRO 1).

Quadro 1: Estágios da Jornada do Herói (VOGLER, 2006).

	<b>Estágios da Jornada do Herói</b>		<b>Significado</b>
Primeiro ato	1	Mundo Comum	o herói sai do seu mundo comum geralmente pela força do destino.
	2	Chamado à Aventura	a saída para um desafio – estabelece o objetivo da jornada.
	3	Recusa do Chamado	relutância e medo de se entregar à jornada.
	4	Encontro com o Mentor	alguém que orienta e prepara o herói para o desconhecido.
	5	Travessia do Primeiro Limiar	o herói decide agir e assume as consequências.
Segundo ato	6	Testes, Aliado, Inimigos	novos desafios e aprendizados em um mundo especial.
	7	Aproximação da Caverna Oculta	o objetivo do herói está na frente de um lugar perigoso.
	8	Provação suprema	o herói confronta seu maior medo.
	9	Recompensa	a posse do tesouro.
Terceiro ato	10	Caminho de Volta	a consequência do confronto e a possível volta ao mundo comum.
	11	Ressurreição	uma espécie de exame final para o herói. Uma transformação de vida.
	12	Retorno com Elixir	o herói volta ao mundo comum com o tesouro e o aprendizado.

Fonte: organizado pelos autores a partir do modelo de Vogler (2006).

Os estágios da Jornada do Herói podem ser traçados em todo tipo de história desde a mais simples história em quadrinhos a um drama mais sofisticado, capaz de variações infinitas sem sacrificar sua magia (VOGLER, 2006).

### 3 Narrativa hipermediática no livro digital interativo

As mudanças ocorridas na forma de comunicação a partir dos avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) possibilitaram uma forma diferente de contar histórias, principalmente com o advento das mídias digitais.

Ou seja, a integração de mídias, como imagens, sons e animação orientam a narrativa de acordo com a interação do leitor. Para Bairon (2012), essa ideia já havia surgido em 1933 onde o belga Otlet sugeriu um livro com filmes, microfilmes, textos, imagens e sons que seriam televisionados. Mas apenas no início da década 1960, Ted Nelson, sociólogo americano, apresentou o conceito de hipertexto como uma “escrita/leitura não sequencial e não linear”.

Para Lévy (1993), o hipertexto é um conjunto de nós interligados que podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sons, documentos complexos ou outro hipertexto. Neste sentido, existe uma relação muito próxima entre hipermídia e hipertexto.

Segundo Santaella (2004), hipermídia é a combinação de hipertexto com multimídias e multilinguagens onde as opções de informação que deve ser visualizada, a sequência e o tempo de leitura são escolhas do leitor. Estas decisões a serem tomadas tornam a hipermídia uma linguagem interativa.

Em uma de suas declarações visionárias, o filósofo Jacques Derrida já sugeria a inclusão de elementos visuais como a fuga da linearidade contra o reducionismo da escrita, seria uma nova escrita pictórica (GULDIN, 2008). Daí, sua concepção de morte do livro como uma nova mutação na história da escrita, ou seja,

O livro não é a coisa livro, mas uma modalidade discursiva e metodológica que está, em grande parte, limitada pela linearidade. Porém, não estão nesta linearidade as principais limitações do mundo do livro, mas em sua impotência tecnológica no ato de revelar ao leitor os arredores do texto, que é exatamente a manifestação do mundo em constante disseminação no entorno das reflexões lineares. O que, com certeza, deve ser encarado como ponto fulcral das mídias digitais (BAIRON, 2012, p. 18).

Neste contexto, a narrativa hipermidiática pode ser considerada como a realização da reivindicação de Derrida, ou seja, a quebra da linearidade com elementos não textuais como uma nova forma de narrativa. Algo que vem mudando ao longo do tempo e se adaptando ao contexto de cada época. E, segundo Santaella<sup>15</sup>, em palestra proferida no Congresso Internacional do Livro digital (2013), livro é a forma como se estrutura a informação de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis.

Nilsen (2007) afirma que se elementos hipermidiáticos, como som e imagem, forem integrados de forma criteriosa é possível acessar o conteúdo de forma mais divertida e imersiva<sup>6</sup>.

### 3.1 Interação e Interatividade

No eBook-app em dispositivo móvel com tela *touch screen*, a interface gestual atua como espaço interativo que possibilita a aquisição de conteúdo narrativo hipermidiático.

Para que a interação ocorra de modo satisfatório o leitor deve sentir-se confortável e estimulado à prática da leitura. Diante de tantas possibilidades interativas a leitura do texto verbal não pode ser ignorada e os recursos de multimídia (áudio, vídeo e animação) devem fluir juntamente com a narrativa como parte da obra. De acordo com Preece,

Qualquer pessoa que já tenha interagido com material multimídia educativo sabe exatamente como é tentador ver os clipes de vídeo e as animações em vez de percorrer os textos ou diagramas estáticos que os acompanham. Os primeiros são dinâmicos, fáceis e agradáveis de assistir, enquanto os últimos são estáticos, visto como tediosos e com difícil leitura na tela (2013, p. 174).

Preece (2013) ainda afirma que a interação fragmentada, com visualização apenas de uma parte da mídia pode ser aceitável para algumas atividades, como navegação, mas para aprendizado de um tópico não seria efetiva. Preece (2013) sugere a finalização de determinadas atividades com a leitura do texto antes que o leitor tenha permissão de passar para próxima tarefa, assim seria estimulado a uma interação mais ampla e sistemática.

Neste estudo cabe ressaltar a diferença entre interação e interatividade, assim considera-se que interação é a ação entre dois elementos com interferência mútua entre os interatores (leitor/usuário) e interatividade é o potencial de interação de um ambiente, sistema ou atividade (TORI, 2010).

Kretz (1985) citado por Santaella (2004) estabeleceu seis graus de interatividade a saber:

- *Interatividade zero*: acompanhamento linear do começo ao fim, como romances, discos e cassetes;
- *Interatividade linear*: quando possibilita saltar, avançar ou recuar nos mecanismos de interatividade zero;
- *Interatividade arborescente*: quando a interação é feita por escolhas em menu: videotexto arborescente, jornais ou revistas;
- *Interatividade linguística*: acesso por palavras-chave, formulários etc.;
- *Interatividade de criação*: permite o usuário compor uma mensagem por correspondência;
- *Interatividade de comando contínuo*: modificação e deslocamento de objetos de multimídia mediante a manipulação do usuário, como nos videogames;

Segundo Laurel *apud* Tori (2011), é possível aumentar a percepção de interatividade em um determinado sistema com a incrementação dos seguintes componentes:

- *Frequência*: periodicidade das oportunidades de interação. Uma atividade que permite interrupção a qualquer momento e possibilita a continuidade é percebida como possuindo mais interatividade;
- *Abrangência*: conjunto de possibilidades interativas disponíveis no momento da interação. Pode ser representada por um menu de opções ou como possibilidades de movimentação e atuação de um avatar<sup>7</sup> em uma cena;
- *Significância*: quanto mais significativa for a interação de um usuário, menor será a percepção de baixa frequência ou de pouca abrangência.

Segundo Moore citado por Tori (2011), no contexto educacional, esses componentes podem ser relacionados com o conceito de Distância Transacional, ou seja, o espaço psicológico e comunicacional em que o aluno [usuário/leitor] se sente distante mesmo em situações presenciais. Esse grau de distanciamento pode ser percebido a partir de três variáveis:

- *Diálogo*: quanto mais possibilidade de interação, menor será a percepção de distanciamento. Esta variável está diretamente relacionada ao componente frequência da interatividade do ambiente;
- *Estrutura do programa*: quanto mais previsível e menos flexível for o percurso, maior será a percepção de distanciamento. Esta variável interfere no componente Abrangência da interatividade do ambiente;
- *Autonomia do aluno*: quanto menor a autonomia do aluno [usuário/leitor], maior será a percepção de Distância transacional. A autonomia do aluno contribui para que sua participação tenha mais significado.

Desta forma, portanto, existe uma clara relação entre interatividade, distanciamento e imersão. Segundo Santaella,

quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção, compreensão da informação e na sua interação instantânea e contínua com volatilidade dos estímulos (2004, p. 52).

Ainda de acordo com Santaella (2004), o caráter interativo é inseparável do caráter hipertextual e hipermidiático de sua linguagem.

## 4 Procedimentos metodológicos

Para aprofundamento deste estudo optou-se por analisar o eBook-app *The Numberlys* produzido por *Moonbot Studios*, aclamado como o melhor app de 2012 e ganhador de vários prêmios, dentre eles o prêmio *The Bologna Ragazzi Digital* de menção honrosa na Feira do livro infantil em Bolonha (*Bologna Children's Book Fair* 2012).

Foram selecionadas as cenas do eBook com recursos de hipermídia, com destaque nas possibilidades de interação em grau de interatividade de comando contínuo, ou seja, manipulação de objetos e multimídia – cenas em que a interação acontece como nos videogames. Assim, a partir de um método descritivo e analítico, foram relacionadas com a estrutura clássica de narrativa proposta por Vogler (2006).

Na primeira etapa, as cenas foram separadas de acordo com a estrutura da narrativa de Vogler (2006). Na segunda etapa, especificou-se os componentes de interatividade (LAUREL *apud* TORI, 2011) em cada estágio da narrativa. Na terceira etapa, aplicou-se a análise dos componentes de interatividade em relação às variáveis de Distância Transacional e os estágios da narrativa clássica.

## 5 Resultados e Discussão

*The Numberlys* conta a história de cinco personagens que criam o alfabeto em um mundo em que só existem números. Os cenários foram inspirados no filme *Metropolis* de Fritz Lang em 1930. A narrativa acontece em uma mistura de literatura e filme de animação. O potencial de interatividade é explorado com 18 pequenos “videogames” integrados à história. O leitor é encorajado a participar de 18 fases para construir as letras do alfabeto a partir de alguns “games interativos”. Em cada fase é possível criar uma ou até cinco letras interagindo com mecanismos de jogos, por exemplo: girar pedais, atirar com canhões, pular de trampolim, martelar os números para transformá-los em letras etc. As cenas do eBook-app, inclusive essas fases, foram analisadas dentro da estrutura de narrativa clássica:

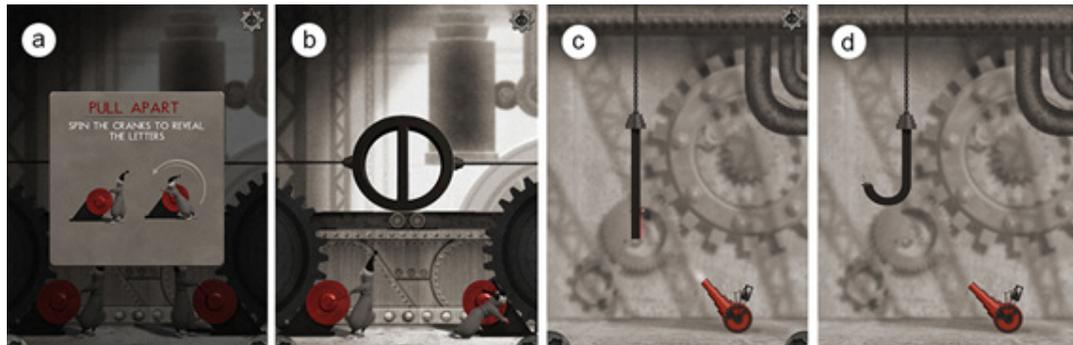


Figura 2: Telas com exemplos de elementos de interatividade encontrados no eBook-app The Numberlys: a. Instrução para interagir com os pedais. b. Interação com os pedais para criar uma letra. c. Interação com o canhão. d. Resultado da interação com o canhão: letra J. Fonte: eBook-app The Numberlys.

Quadro 2: Descrição dos estágios da narrativa e da interatividade de comando contínuo encontrada no primeiro ato nas cenas do eBook-app *The Numberlys*.

Estágios da Jornada do Herói		Estágios da Narrativa do eBook-app <i>The Numberlys</i>	Interatividade de comando contínuo (objetos de interação mediante a manipulação do usuário)
1	Mundo Comum	As cenas mostram um mundo preto e branco onde não existem nomes ou letras, só existem números. Tudo é muito organizado, ordenado e classificado por números. Os personagens trabalham em uma indústria de números.	Na linha de produção de números surge um botão vermelho, um comando para repetir a cena. Na próxima cena, mais dois botões vermelhos acionam máquinas que servem as refeições. Recursos: visual e tátil.
2	Chamado à Aventura	Na quinta cena, no intervalo do trabalho, um dos cinco personagens principais, o número 5, convida os amigos para criar algo diferente, pois já está cansado de viver em um mundo de números.	Uma lâmpada vermelha que surge sobre a cabeça de cada um dos cinco personagens acionam textos com opiniões sobre a ideia de criar algo novo. Recursos: visual, tátil e sonoro (resposta ao toque com fala do personagem).

3	Recusa do Chamado	(não contém) Os personagens questionam sobre como criar algo novo, mas não recusam a oportunidade. E se escondem em um setor da fábrica para começar a criação das letras.	(não contém)
4	Encontro com o Mentor	O mentor, alguém que vai ajudá-los na missão, é o próprio leitor. Após a criação da primeira letra do alfabeto, letra "A", surge instruções para o leitor ajudá-los a criar novas letras com manipulação de máquinas através de interação com objetos na fábrica.	A primeira instrução é clicar no número de cada personagem para que eles pronunciem o nome da letra. Recursos: visual, tátil e sonoro (resposta visual ao toque com fala do personagem).
5	Travessia do Primeiro Limiar	A partir deste momento as letras serão construídas com a ajuda do leitor.	Animação sem interatividade.

Fonte: os autores.

O primeiro ato possibilita menos interatividade na narrativa. Fato observado pela menor quantidade de objetos interativos e maior quantidade de textos estáticos e vídeos (filmes) de animação. Quanto aos componentes de interatividade, nesses três estágios do primeiro ato observa-se baixa frequência; pouca abrangência, pois no primeiro estágio há apenas uma opção de interatividade em cada cena e nos estágios dois e três existem apenas cinco opções. Quanto à significância, as possibilidades interativas do primeiro ato são cíclicas (previsíveis), não modificam e nem mudam de cena.

De acordo com o conceito de Distância Transacional (MOORE *apud* TORI, 2011), a oferta de poucas opções e a interatividade previsível não agregam muito significado à narrativa.

Quadro 3: Descrição dos estágios da narrativa e da interatividade de comando contínuo encontrada no segundo ato nas cenas do eBook-app *The Numberlys*.

<b>Estágios da Jornada do Herói</b>		<b>Estágios da Narrativa do eBook-app <i>The Numberlys</i></b>	<b>Interatividade de comando contínuo</b> (objetos de interação mediante a manipulação do usuário)
6	Testes, Aliado, Inimigos	(não contém)	(não contém)
7	Aproximação da Caverna Oculta	(não contém)	(não contém)
8	Provação	(não contém)	(não contém)
9	Recompensa	Texto da narrativa com palavras que iniciam ou destacam a letra que está faltando indicam a próxima letra a ser construída com a ajuda (interação) do leitor.	18 pequenos “videogames” surgem para que o leitor manipule manivelas, canhões, trampolins etc. (FIG. 2) Recursos: visual, tátil, movimento de objetos, manipulação de mecanismos (com arraste) e sonoro.

Fonte: os autores.

O segundo ato concentrou-se no estágio nove com interação nos 18 pequenos “videogames”. Quanto aos componentes de interatividade observou-se que, quanto à frequência, existem 18 conjuntos de possibilidade interativas que variam em cada “game” e no âmbito da abrangência há no máximo dois tipos de ações “clique” e “arrastar”. Contudo, as interatividades do segundo ato funcionam como jogo, onde a descoberta (construção) das letras como prêmio modificam e dão sequência às cenas, ampliando a significância dessa etapa.

De acordo com o conceito de Distância Transacional a maior quantidade de frequência colabora com o diálogo e as modificações e premiações das cenas com jogo dão significado a sequência da narrativa.

Quadro 4: Descrição dos estágios da narrativa e da interatividade de comando contínuo encontrada no terceiro ato nas cenas do eBook-app *The Numberlys*.

Estágios da Jornada do Herói		Estágios da Narrativa do eBook-app <i>The Numberlys</i>	Interatividade de comando contínuo (objetos de interação mediante a manipulação do usuário)
10	Caminho de Volta	Após a criação do alfabeto os personagens decidem sair da fábrica.	Animação sem interatividade
11	Ressurreição	(não contém)	(não contém)
12	Retorno com Elixir	As letras coloridas do alfabeto saem flutuando e vão colorindo e nomeando tudo em seu caminho.	Animação sem interatividade

Fonte: os autores.

O terceiro ato mostrou-se sem interatividade de comando contínuo, ou seja, a continuidade da narrativa acontece em um filme de animação.

Um gráfico construído a partir do modelo da Jornada do Herói mostra os estágios de narrativa localizados no eBook-app *The Numberlys* e a concentração de interatividade de comando contínuo destacada no segundo ato (FIG. 3).

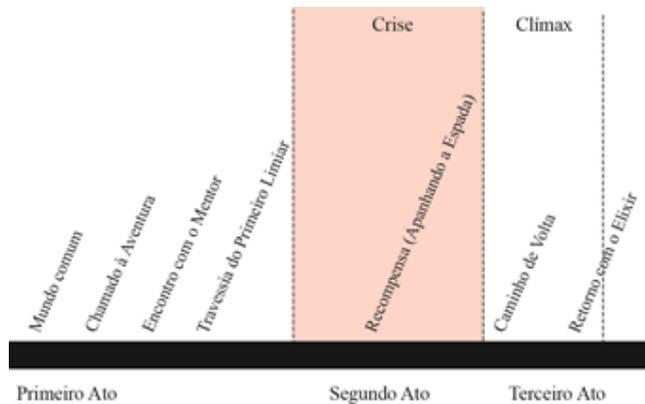


Figura 3: Potencialidades interativas. Destaque na área com maior concentração de interatividade de comando contínuo no eBook-app *The Numberlys*, baseado no modelo da Jornada do Herói (VOGLER, 2006, p. 36). Fonte: os autores.

De acordo com o modelo da Jornada do Herói (FIG. 1), observou-se que nas fases de carácter imersivo do texto verbal da narrativa (crise e clímax) encontrou-se mais possibilidades interativas do eBook-app, principalmente interatividade de comando contínuo. Já no primeiro ato, onde ainda inicia o envolvimento do leitor na história, existe pouca frequência de interatividade, pouca abrangência e pouco significado diante do contexto da narrativa. Isso favorece um distanciamento da narrativa, que pode ser compensado com os recursos de vídeo (filme) para atrair o leitor.

Os 18 “games” se integram a narrativa apenas no segundo ato (FIG. 3). Esta concentração de interatividade aumenta a frequência e favorece uma maior aproximação do leitor. A construção das letras com a interação do leitor dá maior sentido à narrativa. Neste ato, portanto, existe menos Distância Transacional e, por conseguinte, maior aproximação do leitor à narrativa. Este ato, além de permitir que o leitor brinque sem sair da narrativa, potencializa uma maior experiência de imersão do leitor ao conteúdo.

No último ato não há um estímulo à interação. A curiosidade pelo final da história e o predomínio de filme animado são os atrativos que podem aproximar o leitor da narrativa.

## **Considerações finais**

Este estudo relacionou interatividade e narrativa hipermediática a partir de fundamentação e da análise do livro digital *The Numberlys*, um eBook de literatura infantil.

A partir dos resultados, considera-se que o modelo da Jornada do Herói foi pertinente ao processo de análise, pois permitiu a compreensão da aplicação dos recursos hipermediáticos e interativos nas diferentes fases da narrativa. Os conceitos de frequência, abrangência e significância também contribuíram para o entendimento do tipo de interatividade proposto e o quanto este pode agregar elementos no processo da narrativa.

Acredita-se que a integração da interatividade à estrutura da narrativa venha potencializar um maior envolvimento do leitor com a história, possibilitar uma maior experiência de imersão na literatura infantil em formato digital, facilitar o entendimento e estimular o processo de leitura com adequação. A partir de desdobramentos deste estudo busca-se contribuir para a construção e sistematização de metodologias aplicáveis a construção de narrativas interativas em eBook de Literatura Infantil.

## Notas

1. Jogo de computador que utiliza um monitor de vídeo. Pode ser em computador, telefone celular, ou console de jogos (JULL, 2005). ["voltar"](#)
2. EPub: abreviação de Eletronic Publication, criado pelo International Digital Publishing Forum, com seu conteúdo fluído, para adaptar-se a diferentes dispositivos usados para leitura (GONÇALVES et al., 2012). ["voltar"](#)
3. PDF: semelhantes aos livros impressos, layout fixo, portátil e baseado em arquivos de linguagem postscript, podendo ser lido especificamente por aplicativos da Adobe (GONÇALVES et al., 2012). ["voltar"](#)
4. App: formato em aplicativo desenvolvido em linguagem de programação específica para uma determinada plataforma (GONÇALVES et al., 2012). ["voltar"](#)
5. Palestra "O livro digital e sua influência no aprendizado" proferida por Lucia Santaella no 4 o Congresso Internacional CBL do Livro Digital em 13 de junho de 2013. ["voltar"](#)
6. "Imersão é a sensação de estar totalmente envolvido dentro de algo, de ser tomado e transportado para outro lugar. Ficamos imerso em todo tipo de coisa (por exemplo, lendo um livro), de forma que a imersão não depende do meio" (BENYON, 2011, p. 64). ["voltar"](#)
7. Representação do usuário por uma imagem ou um corpo animado que o represente em sua navegação (ROCHA, 2010). ["voltar"](#)

## Referências

- BAIRON, Sérgio. **O que é hipermídia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland [et. al.] **Análise estrutural da narrativa**. (tradução Maria Zélia Barbosa). 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

BENYON, David. **Interação humano-computador**. (tradução Heloisa Coimbra). 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CYBIS, Walter; BETIOL, Holtz; FAUST, Richard. **Ergonomia e usabilidade**: conhecimentos, métodos e aplicações. 2. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

DAMÉ, GABRIELA M. & GONÇALVES, BERENICE S. Livro eletrônico: a construção do saber interativo. **4º Congresso Sul Americano de Design de Interação**. São Paulo, 2012.

DUARTE, Márcio. **Ebook**: desvendando os livros feitos de pixels. Brasília: m10Design, 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/marciom10/ebook-desvendando-os-livros-feitos-de-pixels>>. Acesso em 25. maio. 2013.

FALCÃO, Leo; NEVES, André Marques. Narratologia em jogos digitais. **Anais do 8º congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design**. AEND/Brasil. São Paulo, 2008. p. 2124 – p. 2134.

FARBIARZ, Alexandre. Entre o linear e o não linear do texto impresso ao eletrônico. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz A. L. (Org.). **Os Lugares do Design na Leitura**. Rio de Janeiro: Novas Idéias, 2008. p. 53-89.

FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A. Do códice ao eBook: o texto e o suporte. In: COELHO, Luiz Antonio Luzio; FARBIARZ, Alexandre. (Org.). **Design**: olhares sobre o livro. Teresópolis: Novas Ideias, 2010. p. 113-138.

GONÇALVES, Berenice; DALDEGAN, Kétlen; STMPF, Alexsandro. Livro digital: ensaio de interação no formato EPUB. **10º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**: São Luis (MA), 2012.

GULDIN, Rainer. Derrida e Flusser: no contexto da escrita e o fim da linearidade. (tradução Carolina Morandini). **Revista de comunicação, cultura e teoria da mídia**, São Paulo, n.11, p. 14 - 25, 2008.

JUUL, Jesper. **Half-real**: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2005.

JUUL, Jesper, "The game, the player, the World: looking for a heart of gameness," In: **Level Up**: Digital Games Research Conference Proceedings: Utrecht: Utrecht Universit, 2003. p. 30-45.

KRETZ, Francis. Le concept pluriel d'interactivités ou l'interactivité vous laisse-t-elle chaud ou froid. **Bulletin de l'idade 20**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1985.

LAUREL, B. A taxonomy of interactive movies. New media news. **The Boston Computer society**. vol. 3. n. 1, 1989.

LAPOLLI, Mariana; AMARAL, Roberto Rogério do; VANZIN, Tarcísio. Disseminação do conhecimento: um paralelo entre a evolução da comunicação e das narrativas. In: VANZIN, Tarcísio; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. (Org.). **Mídias do conhecimento**. Florianópolis: Pandion, 2011. p.173-191.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. (tradução Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro. Ed. 34, 1993.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: O futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural - Unesp, 2003.

NETBURN, Deborah. **"The Numberlys' app for the iPad**: Storytelling of the future," Los Angeles Times, Los Angeles: 14. jan. 2012. Disponível em: <<http://latimesblogs.latimes.com/technology/2012/01/the-numberlys-ipad-iphone-moonbot-studios.html>>.

PIRES, Julie de Araújo. Leitura e virtualidade: tecendo entre as linhas da narrativa. In: COELHO, Luiz Anonio Luzio; FARBIARZ, Alexandre. (Org.). **Design**: olhares sobre o livro. Teresópolis: Novas Ideias, 2010. p. 101-112.

PREECE, Jennifer; ROGERS, Y.; SHARP, H. **Design de interação**: além da interação homem-computador. (tradução Viviane Possamai). 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ROCHA, Nara; WAECHTER, Hans. Construção da identidade através do consumo no ambiente virtual. **Anais do 90 Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design**. 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulos, 2004.

SANTA ROSA, José Guimarães; MORAES, Anamaria de. **Avaliação e projeto no design e interfaces**. Teresópolis, RJ: 2AB, 2008.

SIMONS, Jan, "Narrative, Games and Theory," Game Studies, vol. 7, issue 1, Dec. 2006. Available at: <<http://gamestudies.org/0701/articles/simons>>.

STUMPF, Alexsandro; GONÇALVES, Berenice S. A estrutura editorial aplicada ao livro digital: uma reflexão sobre a condução interativa do processo de leitura. **Leitura em revista**. Cátedra Unesco de leitura PUC-Rio n. 4, mai., 2012.

STUMPF, Alexsandro; GONÇALVES, Berenice S. O DNA do livro: do impresso ao digital. **Anais do 5o congresso internacional de design da informação**. Florianópolis: Estação das letras; Cores Editora, 2011.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de computação e tecnologia da USP-SP**. Vol. II, n. 1. ISSN 2176-7998.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2010.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. (tradução Ana Maria Machado). 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

10

# Scratch na infância: experienciação comunicacional, lúdica e criativa

**Scratch in childhood:**

communicational, ludic and creative experiencing

**Scratch en la infancia:**

experienciación comunicativa, lúdica y creativa

Patrícia Oliveira  
Conceição Lopes

**Resumo:**

O presente artigo descreve a investigação e intervenção inseridas no projeto "Scratch'ando com o sapo na infância". O Scratch é uma aplicação e linguagem de programação visual criada pelo MIT Media Lab. O estudo aqui apresentado adota a metodologia de investigação-ação e são desenvolvidas sessões de intervenção-formação-experienciação Scratch com crianças, educadores e pais, as quais ocorrem em contexto de vida real, no jardim-de-infância da Cooperativa A Torre, sediado em Lisboa.

**Palavras-chave:**

Brincar, Comunicação, Infância, Scratch.

**Abstract:**

This paper describes the research and intervention that are part of the project "Scratch'ando com o sapo na infância". Scratch is an application and visual programming language for children created by MIT Media Lab. The current study adopts the action research methodology and Scratch intervention-training-experiencing sessions are developed with children, teachers and parents, which occur in real life context, at the kindergarten of Cooperativa A Torre, located in Lisbon.

**Keywords:**

Play, Communication, Childhood, Scratch.

**Resumen:**

En este artículo se describe la investigación y la intervención insertadas en el proyecto "Scratch'ando com o sapo na infância". El Scratch es una aplicación y lenguaje de programación visual creada por el MIT Media Lab. El estudio aquí presentado adopta la metodología de investigación-acción y se desarrollan sesiones de intervención-formación-experienciação de Scratch con niños, educadores y padres, que se ocurren en el contexto de la vida real, en el guardería de la 'Cooperativa A Torre', con sede en Lisboa.

**Palabras clave:**

Jugar, Comunicación, Infancia, Scratch.

A ludicidade apresenta-se como um novo campo de estudos (multi) disciplinar que pretende “aprofundar o conhecimento sobre os artefactos digitais, como também compreender qual o uso dos mesmos na atualidade, nas suas diversas e plurívocas dimensões” (LOPES; TEIXEIRA, 2005).

Assim, considera-se relevante compreender quais são os fatores críticos que influenciam o processo de manifestação da ludicidade e de aprendizagem aquando da interação e da interatividade das crianças, nomeadamente, de 6 anos de idade, com artefactos digitais. Ao adotar-se os três critérios fundamentais para o estabelecimento da interatividade: o ouvir, o pensar e o falar de Chris Crawford (2005), assume-se a interatividade como uma componente do processo de interação humana.

Para além disso, é também fundamental envolver, cada vez mais e de modo pró-ativo, as crianças no processo da construção da sua autonomia, na sociabilização, reforço da cooperação interpares, mas também, envolvendo a família e a escola. Em simultâneo, os adultos significantes fazem a assessoria educativa às crianças orientados por valores éticos e morais. Assim, coparticipando com respeito e reconhecimento do estatuto da criança, promovendo e acompanhando o seu projeto de afirmação como sujeito crítico, criativo, ágil no pensar, no interagir e cooperar com os outros no mundo, na busca da co-resolução de problemas comuns.

A interpretação que se fez das possibilidades da aplicação informática Scratch permitiu situá-la nesta perspetiva. As crianças, através da utilização do Scratch, assumem, brincando, o papel de autores, programam, criam guiões de ação, cooperam e partilham os projetos interativos, pensam criativamente, descobrem, na experiência lúdica, conceitos matemáticos e computacionais, treinam o pensamento sistémico, desenvolvem relacionamentos interpessoais e cooperam: competências essenciais do século XXI (RESNICK *et al.*, 2009).

O projeto “Scratch’ando com o sapo na infância” adota a metodologia de investigação-ação e várias estratégias de coparticipação investigador-crianças-educadores de infância-pais. Através dos resultados obtidos pretende-se, por um

lado, contribuir para a inovação da programação Scratch direcionando-a, também, para a infância e, por outro, promover o brincar social espontâneo em plataformas digitais, assim como fomentar a participação ativa das crianças nas sugestões de melhoria da aplicação e dos conceitos de programação para esta faixa etária.

## **1 As crianças e os novos mídia**

### 1.1 Dimensões do estatuto da criança do século XXI

No século XXI, os meios eletrónicos e digitais estão largamente presentes e disponíveis nas vidas das crianças em idade pré-escolar, e as crianças entre os 6 e 12 anos são utilizadores regulares e ativos desses novos mídia (THORN, 2008). Sabe-se que o uso dos mídia, nos primeiros anos do desenvolvimento das crianças é fundamental, pois os padrões de comunicação, estabelecidos neste período, têm implicações a longo prazo para o desenvolvimento cognitivo e na utilização futura dos mídia (LEMISH, 2008). De acordo com Chaves e Dutschke (2007) existe uma nova geração de crianças em Portugal: a “Geração Net”. Esta geração entre os 6 e os 12 anos ensinam os pais e os educadores (que aceitam positivamente estes ensinamentos) a utilizar as novas tecnologias. Para além de se manifestarem com maior autonomia que na primeira metade do século XX, as crianças nascidas na primeira década do século XXI, em geral, apresentam uma maior abertura emocional e intelectual, desenvolvem laços sociais mais facilmente e gostam de investigar e inovar.

Os resultados obtidos no estudo de Chaves e Dutschke (2007) fundamentam a afirmação enunciada, mais ainda, revelam que as crianças, nas suas rotinas diárias, convivem em simultâneo em diferentes contextos e utilizam diversas plataformas de ligação à Internet. A curiosidade natural própria da infância motiva-as a relacionarem-se com os novos mídia, a explorarem as suas possibilidades para brincarem e descobrirem conteúdos com os quais reforçam o acesso ao mundo que querem conhecer e dominar.

Os novos mídia e os artefactos de ludicidade e artefactos lúdicos veiculados nestes meios fazem parte das vidas das crianças e estão a alterar as formas como pensam, interagem e aprendem. Desta forma, torna-se importante entender quais os padrões de uso dos mídia e os conteúdos mediáticos consumidos pelas crianças dos 3 aos 6 anos.

## 1.2 O caso da aplicação e programação Scratch

A partir dos anos 80, através da introdução dos computadores pessoais, houve um interesse e um entusiasmo generalizado em envolver as crianças e os jovens com a programação e os conceitos base de lógica e matemática. Neste sentido, muitas escolas promoveram a utilização pelas crianças de linguagens como o Logo (PAPERT, 1980) e mais tarde o Squeak (MALONEY *et al.*, 2004) para que desenvolvessem este tipo de competências. Paralelamente, em 1993 o *MIT Media Lab*, em colaboração com o *The Computer Museum*, funda a primeira *Computer Clubhouse* (ambiente extraescolar informal de aprendizagem, em zona desfavorecidas, que promove a criatividade e o desenvolvimento das habilidades dos jovens através do uso da tecnologia sob a tutoria dos adultos). Os jovens nas *Computer Clubhouses* trabalham em projetos baseados nos seus interesses, como também nas necessidades das suas comunidades.

Hoje em dia, a maioria das pessoas vêem a programação como uma atividade complexa que exige um domínio de conhecimentos tecnológicos e, por isso, é uma competência de um público altamente especializado. No entanto, Papert (1980) defende que as linguagens de programação devem ter um '*low floor*', o qual se traduz num nível de iniciação acessível e simples e um '*high ceiling*' que crie oportunidades para desenvolver projetos, cada vez mais complexos, ao longo do tempo. Para além disso, o autor afirma que as linguagens necessitam de '*wide walls*', para apoiar diversos tipos de projetos e pessoas com interesses e estilos de aprendizagem diversificados. Segundo o autor, os computadores são portadores de ideias fortes e inovadoras, assumindo um papel relevante no processo de mudança cultural, no qual as crianças formam novas relações com o

conhecimento, descrevendo as formas como os computadores podem melhorar a maneira como as crianças pensam e aprendem.

Neste contexto surgiu a aplicação Scratch (Figura 1), a qual se baseia em linguagens de programação, como o Logo e o Squeak, e que permite, especialmente às crianças e adolescentes, criar e compartilhar histórias interativas, brincadeiras, jogos, música e animações na *Web*, beneficiando do espírito participativo da *Web 2.0*.

A inovação da aplicação Scratch prende-se com o suporte de novos paradigmas de programação e atividades que anteriormente não eram possíveis, proporcionando uma maior facilidade de uso e intuição nas ações de programação, enquanto tira partido das capacidades de processamento dos computadores da atualidade para expandir os vários domínios nos quais as crianças criam e aprendem.

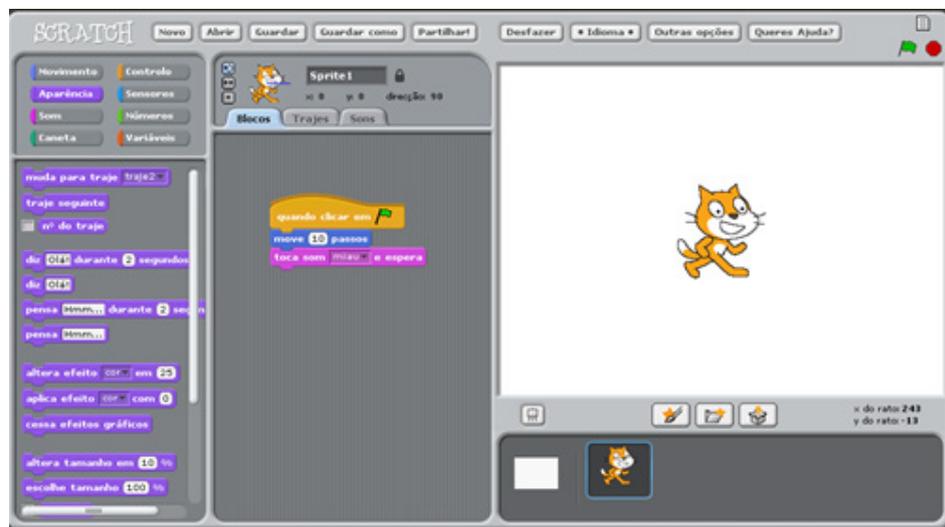


Figura 1: Ambiente gráfico da aplicação Scratch.

Para alcançar estes pressupostos estabeleceram-se os princípios de design que orientaram o desenvolvimento do Scratch e as estratégias utilizadas para tornar a programação numa atividade mais acessível e cativante. Estes princípios

centrais de *design* são essencialmente três: tornar o Scratch mais intuitivo, mais significativo e mais social em relação aos outros ambientes de programação (MONROY-HERNÁNDEZ *et al.*, 2008).

O *MIT Media Lab* tem trabalhado em parceria com a empresa Lego, apoiando o desenvolvimento do Lego Mindstorms (estruturas e blocos direcionados à educação tecnológica). A criatividade das crianças é estimulada a partir dos blocos e peças Lego, pois enquanto os encaixam, brincam e desenvolvem projetos, definindo objetivos, guiões de ação e estratégias que evoluem organicamente formando construções e histórias. De forma análoga, a gramática Scratch é baseada na agregação de blocos gráficos que as crianças encaixam umas nas outras para criar programas. No Scratch não há lugar para as sintaxes ou os comandos complexos das tradicionais linguagens de programação. Tal como acontece com as peças Lego, os conectores dos blocos sugerem a forma como estes devem ser agregados.

## 2 Enquadramento metodológico

### 2.1 Metodologia de investigação-ação

Segundo Lewin (1977), a metodologia de investigação-ação caracteriza-se por ser um processo de investigação em espiral interativo e focalizado num problema. Lewin (1977) defende a existência de uma espiral com as seguintes fases na investigação-ação: i) identificar a ideia inicial; ii) exploração/reconhecimento dos factos; iii) planear; iv) colocar em ação o 1º Passo; v) avaliar; vi) plano retificado; vii) colocar em ação 2º Passo.

Esta metodologia, tal como a sua designação indica, pretende obter resultado tanto no campo da ação, como no campo da investigação. O procedimento da ação tem como principal objetivo obter mudança no objeto de estudo, enquanto que a vertente da investigação ambiciona aumentar a compreensão por parte do investigador acerca desse objeto de estudo.

Este método mostra-se adequado a esta investigação, pois trata-se de um procedimento in loco (neste caso particular em contexto de Jardim-de-infância), no qual todos os participantes (incluindo o investigador) observam, analisam, questionam e reajustam determinados aspetos, proporcionando um trabalho colaborativo contínuo e recorrente.

No sentido de evidenciar as intermediações dinamizadas pelo investigador na intervenção coparticipada, Lopes (2003) apresenta o esquema representativo da interação social lúdica de coparticipação do investigador com as ações desenvolvidas, e com as crianças (Figura 2<sup>11</sup>).

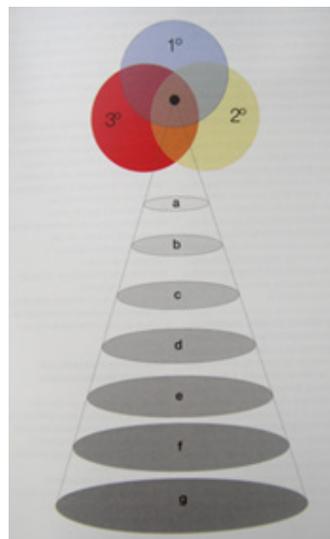


Figura 2: Sistema das intermediações dinamizadas pelo investigador na intervenção coparticipada.

## 2.2 Constituição da amostra e sua organização

Para a concretização do estudo utilizou-se uma amostra do tipo não probabilística intencional (CARMO; FERREIRA, 2008), uma vez que se selecionaram sujeitos pertencentes à instituição escolar onde decorreu a primeira fase do projeto

“Scratch’ando com o sapo” em 2009, e na qual estiveram envolvidos grupos de crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Assim, a amostra deste estudo envolveu um conjunto de 49 crianças do jardim-de-infância da Cooperativa A Torre (Lisboa), as quais foram organizadas do seguinte modo:

O Grupo 1 integrava 25 crianças, as quais foram distribuídas em 2 grupos de 12 e 13 crianças dos 5 aos 6 anos. Já o Grupo 2 integrava 24 crianças, as quais foram distribuídas em 8 grupos de 3 crianças dos 4 aos 5 anos.

Em relação às ocasiões de experienciação com a programação Scratch, estas foram realizadas da seguinte forma:

As crianças do Grupo 1 reuniram-se no Clube Scratch do jardim-de-infância, entre os meses de maio a julho de 2010. Neste período de tempo realizaram-se 15 sessões de intervenção-formação-experienciação com a programação Scratch para os 2 grupos de crianças.

Por outro lado, o Grupo 2 teve sessões mais individualizadas no espaço da sala de aula, entre os meses de março a julho de 2011. Os 8 grupos de crianças tiveram igualmente 15 sessões com a programação Scratch.

Em termos da organização da experiência para o estudo, as principais ações a desenvolver na Cooperativa A Torre foram:

- A realização de uma ação de formação sobre a programação Scratch com as educadoras.
- A realização de uma ação de formação sobre a programação Scratch com os pais das crianças.
- A formação e acompanhamento das crianças ao longo das sessões Scratch.

### 3 Percurso da investigação

O brincar social espontâneo é uma conceptualização que implica uma metodologia iterativa com várias etapas, onde o papel dinamizador dos adultos é fundamental para a promoção da autonomia e interação social das crianças.

Inicialmente as crianças estão dependentes desta dinâmica para explorarem e apreenderem as possibilidades que lhes são oferecidas pelos adultos, mas progressivamente libertam-se da dependência dos adultos e cocriam os seus próprios guiões de ação. A metodologia do BSE valoriza: i) a coprodução do contexto situacional lúdico, definido por todos os participantes; ii) a promoção do BSE por parte dos adultos, tendo em vista o seu desenvolvimento autónomo entre as crianças e iii) a coprodução de brincadeiras entre as crianças.

O projeto "Scratch'ando com o SAPO na Infância" utiliza o Scratch como artefacto tecnológico mediador, entre outros artefactos disponibilizados pela Internet. Os adultos apresentam às crianças de 4 a 6 anos esses artefactos, sendo que estas os integram nas suas brincadeiras. Em 2009, foram criados um conjunto de onze tutoriais em Scratch (disponíveis no portal SAPO Kids, em <http://kids.sapo.pt/scratch/formacao>) e personagens (os guardiões do Scratch'ando com o SAPO), os quais guiam as crianças nas narrativas e tarefas dos tutoriais. Estes conteúdos foram utilizados pelas crianças nas sessões de intervenção-formação-experienciação e ajudaram-nas a interagir com a programação Scratch.

Para a concretização da intervenção-formação adotou-se a conceptualização teórica e metodologia do BSE desenvolvida por Lopes (1998) na sua Tese de Doutoramento, interligando-a com a programação Scratch. O processo iterativo e evolutivo da promoção do BSE com recurso ao Scratch é constituído por oito estádios de desenvolvimento, os quais se apresentam de seguida:

### Estádio zero – Definição das bases para a cooperação interinstitucional

Neste estágio estabelecem-se as parcerias, há a definição dos protocolos para a intervenção-formação de educadores e para a investigação, determina-se o cronograma, as metodologias de intervenção e de avaliação e as modalidades da cooperação interinstitucional no projeto. Para além disso, estabelece-se relação e interação com os sujeitos alvo da amostra.

### Estádio um – Aproximação ao Scratch e familiarização com os participantes

1ª Fase – Na primeira fase é estabelecido o contacto interpessoal com os participantes (para criar relações de confiança mútua, através do convívio em práticas de rotina, formais e informais da instituição), sendo a estratégia dominante a conversação. Mais concretamente em relação à intervenção com as crianças, é nesta altura que se conta a história do Pópio e Pópia, dos amigos que vieram de longe, assim como dos guardiões do Scratch'ando com o sapo. Finalmente, é nesta fase que se realiza a formação aos educadores sobre Scratch.

2ª Fase – Na segunda fase existe a aproximação à programação Scratch com a apresentação geral do menu e do ambiente gráfico da aplicação. Para completar esta primeira abordagem ao Scratch, explica-se igualmente a metáfora do Lego que está inerente aos blocos e à estrutura da programação Scratch. Após esta apresentação, há experientiação por parte das crianças das indicações dadas.

### Estádio dois – Circunscrição tutorada (fase de exploração do Scratch com orientação do adulto, recorrendo aos tutoriais do Pópio e Pópia)

1ª Fase – Nesta fase utilizam-se os tutoriais do Pópio e da Pópia para apresentar e explicar os conceitos-chave ligados ao Scratch (dos mais simples para os mais complexos): i) palco: mudar de cenários; ii) explicação de cada uma das pastas abaixo do palco; iii) explicação do bloco mover.

2ª Fase – Na segunda fase efetua-se a importação das personagens Pópio e Pópia. É também nesta fase que se ensina às crianças como aumentar e diminuir as personagens e elementos da história.

3ª Fase – Nesta fase há a consolidação dos conceitos aprendidos até a esta altura e introduz-se conceitos e blocos como o tocar um som e mudar de traje (frame) a uma personagem.

Estádio três – Confraternização tutorada (fase de formação avançada no Scratch, recorrendo ao tutorial dos Amigos na Quinta)

1ª Fase – Na primeira fase da confraternização apresenta-se e explica-se a animação das histórias dos guardiões Pópio e da Pópia que se encontram com os Amigos que vieram de longe na Quinta.

2ª Fase – Após a fase introdutória das histórias, tenta-se que as crianças aprendam conceitos mais complexos ligados à programação Scratch, como o bloco esperar xis segundos e deslizar para as coordenadas x e y.

Estádio quatro – Recriação assessorada (apoio do adulto às solicitações da criança)

1ª Fase – Depois de terem sido apresentados, explicados e experienciados os conceitos da programação Scratch, as crianças recriam os tutoriais do Pópio e da Pópia e dos Amigos na Quinta. O adulto presta assessoria às crianças, respondendo-lhes às suas questões e dúvidas enquanto brincam no Scratch.

#### Estádio cinco – Brincadeiras exploratórias assessoradas

1ª Fase – Após a recriação dos tutoriais com assessoria, as crianças criam com os adultos (investigador e educadores de infância) novos projetos em Scratch. A aplicação Scratch é assumida como um dos suportes do processo educativo e as crianças são desafiadas a utilizar a programação como ferramenta para construir projetos. Estes projetos são baseados nos conteúdos educacionais aprendidos e motivados pelas histórias e personagens do “Scratch’ando com o sapo”.

#### Estádio seis – Brincar Social Espontâneo com o Scratch

1ª Fase – Nesta fase as crianças têm a oportunidade de brincarem no Scratch sem a intervenção dos adultos, estando estes presentes para auxiliarem as crianças em problemas pontuais com a aplicação e equipamento informático. A narrativa (a história) é construída pelas crianças na ação de brincar com autonomia, enquanto copartilham ideias e experiências entre si.

#### Estádio sete – Partilha e Divulgação dos resultados do percurso do BSE

1ª Fase – Os projetos das crianças, que resultaram da ligação entre a prática educativa e a programação Scratch, são apresentados aos pais e educadores e restante comunidade escolar através de uma exibição dos projetos.

#### Estádio oito - Brincar Social Dramático com o Scratch

1ª Fase – No estágio final da metodologia as crianças constroem os seus guiões de ação autonomamente no Scratch. O Brincar sócio dramático (BSD), para além de integrar o brincar dramático, integra também, os comportamentos de metacomunicação, assim as crianças comunicam verbalmente entre si sobre o processo de comunicação que estabelecem enquanto brincam com o Scratch.

## 4 Narrativas Scratch criadas pelas crianças

Este estudo tem como pressuposto perceber de que forma as crianças interagem e se expressam utilizando as novas tecnologias. Assim, através do conhecimento adquirido durante a experiência com a aplicação e programação Scratch, pretende-se propor novas metodologias para a aprendizagem da literacia mediática, a manutenção do fluxo criativo, lúdico, crítico e produtor de alternativas, e finalmente, para a prática da metacomunicação entre as crianças da educação pré-escolar.

Como já foi referido, no estágio cinco (Brincadeiras exploratórias assessoradas), as crianças tiveram oportunidade de brincar no Scratch, enquanto recriavam e criavam novas narrativas, as quais eram ilustradas e animadas também por elas.

Na primeira fase da investigação, as crianças dos 5 aos 6 de idade criaram uma pequena narrativa que ilustrava a poesia de autores portugueses e brasileiros, que estava a ser explorada e aprendida por elas em contexto de sala de aula. Na generalidade, as crianças utilizaram as personagens/guardiões Pópio e Pópia para representar as figuras humanas descritas nos poemas e desenharam objetos e acessórios (também mencionados nos poemas) com linhas consistentes e cores fortes, preenchendo-os, por vezes, com texturas. Depois da criação da composição gráfica, as crianças animaram as ilustrações através de comandos simples de programação. (Figura 3)

Por outro lado, na segunda fase, as crianças dos 4 aos 5 anos de idade tiveram uma inspiração diferente para a criação de novos projetos em Scratch. Neste caso, o recurso educativo foi a história do livro "O Segredo do Rio" de Miguel Sousa Tavares. A história foi dividida em doze partes, as quais foram depois selecionadas por doze pares de crianças que as ilustraram e animaram em Scratch. Como cada animação faz parte da mesma história, foi utilizado um único desenho de cada personagem, assim foi feito um concurso entre os desenhos das crianças, para que se escolhesse o melhor desenho de cada personagem. Em termos gráficos, as personagens escolhidas foram coloridas com cores brilhantes, predominantemente com cores quentes e foram preenchidas com cores sólidas

ou texturas. Os cenários são fotografias de uma maquete da aldeia (construída pela educadora de infância e crianças) onde a história tem lugar. Esta composição de diferentes tipos de gráficos não produz ruído visual, na verdade todos os elementos estão integrados como um todo. As animações realizadas pelas crianças incorporam comandos simples, essencialmente de movimento e aparência. (Figura 4)

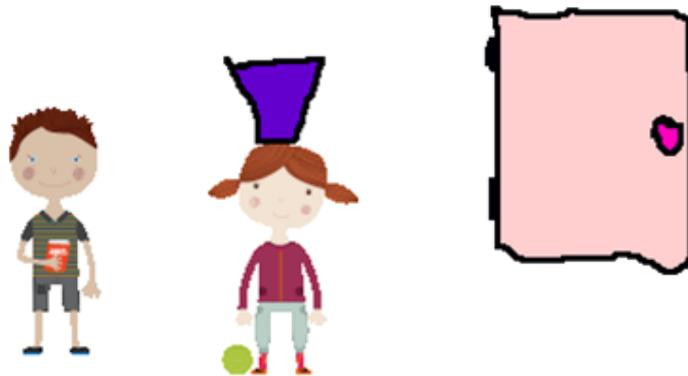


Figura 3: Ilustração no Scratch dos poemas “Lianor” de Luís de Camões e “A Porta” de Vinicius de Moraes.



Figura 4: Ilustração no Scratch de uma passagem do livro "O Segredo do Rio" de Miguel Sousa Tavares.

## Considerações finais

É essencial envolver, cada vez mais e de modo pró-ativo, as crianças no processo da construção da sua autonomia e na sociabilização (reforço da cooperação interpares), abrangendo igualmente a família e a escola. Em simultâneo, os adultos significantes fazem a assessoria educativa às crianças orientados por valores éticos e morais. Assim, todos juntos coparticipam com respeito e reconhecem o estatuto da criança, promovendo e acompanhando o seu projeto de afirmação como sujeito crítico, criativo, ágil no pensar, no interagir e cooperar com os outros no mundo, na busca da co-resolução de problemas comuns.

Por meio da ludicidade, e mais especificamente através do BSE, a criança tem a oportunidade de incorporar valores, desenvolver-se culturalmente, assimilar novos conhecimentos, desenvolver a sua autonomia e criatividade. Desta forma, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, criando através do brincar.

As observações e análises realizadas nas sessões de intervenção-formação-experiência Scratch indicam que o brincar com a programação Scratch, deve ser uma atividade diária das crianças, para que se alcance o brincar social dramático.

O Scratch é um brinquedo fundamental para a educação de infância, uma vez que contribuiu para a aprendizagem social de competências da literacia do século XXI: ler-escrever-contar-programar-brincar, possibilitando a conexão entre ludicidade-trabalho-estudo-criatividade.

## Notas

1. Funcionamento da articulação das interações e das inter-relações: 1º eixo – Investigador – Mediatizador: integra o investigador e os educadores de infância e professores que fazem a mediação com as crianças na situação de brincar com o Scratch; 2º eixo – Mediatizante: ação comunicacional lúdica e criativa através da aplicação Scratch; 3º eixo – Mediatizado: situação experienciada pelos participantes. As áreas, a, b, c, d, e, f, g correspondem aos estádios da promoção do BSE com o Scratch e às etapas da construção coparticipada da aprendizagem e da mudança (octógono coparticipativo). ["voltar"](#)

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **Le nouvel Esprit scientifique**. Paris, PUF (1ª ed., 1934), 1995.
- BUCKINGHAM, David and WILLETT, Rebekah. **Digital generations: Children, young people, and new media**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela. **Metodologia da Investigação** – Guia para Auto-aprendizagem. 2ª Edição, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.
- CHAVES, Mónica e DUTSCHKE, Georg. Kid's Power. **A geração net em Portugal**, Plátano Editora, 2007.
- CRAWFORD, Chris. **Chris Crawford on interactive storytelling**. Indianapolis, Ind.: New Riders, 2005.
- LEMISH, Dafna. The Mediated Playground: Media in Early Childhood. In K. Drotner and S. Livingstone (eds). **The International Handbook of Children, Media and Culture**, pp. 152–167, Sage, Los Angeles, 2008.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, 2, 34-46, 1946.
- LOPES, Conceição. **Ludicidade**. Edição Universidade de Aveiro e Civitas Aveiro, 2003.
- LOPES, Conceição e TEIXEIRA, Luís. GT – Comunicação e Ludicidade. In: **4º Congresso da SOPCOM – Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Repensar os Média: Novos contextos da Comunicação e da Informação (Actas)**, pp. 437-446, Universidade de Aveiro, 2005.
- MALONEY, John; BURD, Leo; KAFAI Yasmin; RUSK, Natalie; SILVERMAN, Brian, and RESNICK, Mitchel. Scratch: A Sneak Preview. In: **Second International Conference on Creating, Connecting, and Collaborating through Computing**, pp. 104-109, Kyoto, Japan, 2004.
- MONROY-HERNÁNDEZ, Andrés and RESNICK, Mitchel. Empowering kids to create and share programmable media. **Interactions Magazine (ACM)**, 15, 2, pp. 50–53, 2008.
- NOVOA, António e FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação I**, Lisboa: Pentaedro, 1988.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Basic Books, New York, 1980.
- PRENSKY, Marc. Computer Games and Learning: Digital Game-Based Learning. In Raessens, J. & Goldstein, J. (Eds), **Handbook of Computer Games Studies**, pp. 97-122, Cambridge: MIT Press, 2005.
- READ, Janet and MARKOPOULOS, Panos. Understanding Children's Interactions: Evaluating Children's Interactive Products. **Interactions Magazine (ACM)**, Volume XV.6 November/December, 2008.
- RESNICK, Mitchel; MALONEY, John; MONROY-HERNÁNDEZ, Andrés; RUSK, Natalie; EASTMOND, Evelyn; BRENNAN, Karen; MILLNER, Amon; ROSENBAUM, Eric; SILVER, Jay; SILVERMAN, Brian, and

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

KAFAI, Yasmin. **Scratch**: programming for all. *Communications of the ACM*, 52, 11, pp. 60-67.

THORN, William. Preschool Children and the Media. **Communication Research Trends**. Vol. 27, No. 2: 3–28, 2008.

# 11

## **Criança e rede social:** uma nova forma de consumo a partir do mundo virtual e das novas tecnologias

### **Children and social network:**

a new form of consumption from the virtual world  
and new technologies

### **Niños y red social:**

una nueva forma de consumo del mundo virtual  
y de las nuevas tecnologías

Sabrina de Magalhães Franco  
Patricia Bieging

**Resumo:**

As redes sociais criadas para as crianças estão em crescimento. As marcas passaram a perceber a participação deste público na internet e começaram a criar estratégias para conquistar e manter a sua atenção. Redes sociais contendo jogos, episódios e interação entre os pares ganham cada vez mais espaço nas plataformas digitais, chamando a atenção não somente das marcas, mas do público infantil. Além disso, passou também a ser uma nova fonte de renda para as empresas do segmento que, de certa forma, cobram pelos serviços disponíveis no ambiente *online*. Considerando o crescimento do mercado *online* destinado para as crianças, este trabalho busca analisar as estratégias, as possibilidades interativas e o consumo virtual a partir das redes sociais das marcas *Recreio* e *Cartoon Network*. Este Estudo de Caso (YIN, 2005) foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2013 nas duas redes sociais, as quais possuem usuários na faixa etária de 9 a 12 anos. Foram criados perfis fictícios para melhor observação em áreas restritas somente aos usuários. Neste estudo, partimos do pressuposto de que as crianças entendem os significados da mídia a partir das suas experiências (BUCKINGHAM, 2003). Consideramos também que a relação estabelecida na internet gera sociabilidade (CASTELLS, 2003) e que o público, diante das novas mídias e tecnologias, espera que os conteúdos das narrativas se desdobrem para outros meios, gerando informações e histórias adicionais (JENKINS, 2009).

**Palavras-chave:**

Redes sociais, crianças, consumo, novas mídias.

**Abstract:**

The social networks created for children are growing. Brands seeing the participation of these consumers on the internet began to create strategies to keep their attention. Social networks featuring games, episodes and interaction between pairs gain more space on digital platforms, calling the attention of not only the brands but also the children. Moreover, it also became a new source of income for the business segment that charge for services available in the online environment. Considering the growth of the online marketplace aimed at children, this work seeks to analyse the strategies, interactive and virtual consumption possibilities from social network trademarks *Recreio* and *Cartoon Network*. This case study (YIN, 2005) was conducted between August and September 2013, in two social networks with users in the 9 to 12 year old age group. In areas restricted only for users, fictitious profiles were created for better observation of the case. In this study, we consider that children understand the meanings of the media from their experiences (BUCKINGHAM, 2003). We also consider that the relationship established on the internet generates sociability (CASTELLS, 2003) and that the public, in the face of new media and technologies, expect that the contents of the narratives spread to other media, generating additional information and stories (JENKINS, 2009).

**Keywords:**

Social networks, children, consumer, new media.

**Resumen:**

Las redes sociales creadas para los niños están creciendo. Marcas se dieron cuenta de la participación de este público en la Internet y comenzaron a planear estrategias para ganar y mantener su atención. Las redes sociales que ofrecen juegos, episodios y la interacción entre los compañeros ganan más espacio en las plataformas digitales, llamando la atención no sólo de las marcas, pero también de los niños. Además, también se convirtió en una nueva fuente de renta para el segmento de negocios que de alguna manera cobran por los servicios disponibles en línea. Teniendo en cuenta el crecimiento del mercado en línea destinada a los niños, este trabajo busca analizar las estrategias, las posibilidades interactivas y de consumo virtual a partir de redes sociales marcas: Recreio y Cartoon Network. Este estudio de caso (YIN, 2005) tuvo duración entre agosto y septiembre de 2013, en dos redes sociales con usuarios entre 9-12 años de edad. Perfiles ficticios fueron creados solamente en áreas limitadas a los usuarios para una mejor visualización. En este estudio, se supone que los niños entienden el significado de los medios de comunicación a través de sus experiencias (BUCKINGHAM, 2003). También creemos que la relación que se establece en el Internet genera sociabilidad (CASTELLS, 2003) y que el público, en el rostro de los nuevos medios y tecnologías, espera que el contenido de las narraciones se desarrollan a otros medios de comunicación, la generación de información e historias adicionales (JENKINS, 2009).

**Palabras clave:**

Redes sociales, niños, consumidores, nuevos medios de comunicación.

Com o acesso facilitado à internet e aos meios digitais os sujeitos passaram a ter maior quantidade de informação, entretenimento, produtos e serviços, ampliando, desta forma, as possibilidades e as estratégias mercadológicas e, especialmente, o consumo. Percebe-se esta aceleração por parte do mercado quando analisamos a oferta de produtos principalmente voltada ao público infantil. Parece-nos que, para o mercado, não basta somente disponibilizar uma grande variedade de produtos e serviços, mas elaborar estratégias que vão além das convencionais, como, por exemplo, as campanhas publicitárias.

As crianças de hoje já nascem inseridas no mundo digital e têm muita facilidade em entender as novas tecnologias. Desde muito cedo já são integradas e apresentadas às novas mídias. As notícias, os desenhos, os jogos e o meio social passaram a ser transmitidos também através da internet e dos seus aparatos tecnológicos. As redes sociais, antes limitadas aos maiores de 18 anos, invadem o mundo infantil e conquistam os pequenos com suas cores, estilos, desenhos e convites à participação.

Diante do crescimento das redes sociais voltadas às crianças, este estudo busca analisar as estratégias, as possibilidades interativas e o consumo virtual a partir das redes sociais das marcas *Recreio* e *Cartoon Network*.

Consideramos, neste trabalho, as crianças como consumidoras ativas (BUCKINGHAM, 2007; TOBIN, 2000) e atuantes neste espaço, apesar do poder de compra estar nas mãos dos seus pais. Além disso, entendemos que mesmo que o discurso da mídia faça força para incentivar o consumo de determinados produtos, as crianças irão entender essas mensagens a partir de fatores sociais e das vivências que estabelecem dentro da comunidade na qual estão inseridas (TOBIN, 2000; GIRARDELLO, 1998; BIEGING, 2011), sendo necessário considerar neste diálogo sua cultura, seus costumes e seus hábitos. Em outras palavras, a criança reelabora os códigos audiovisuais conforme seu relacionamento com o mundo, com a família, com os amigos e com tudo que a cerca.

Partimos do pressuposto de que as formas de interação entre os sujeitos estão sendo transformadas com o advento da internet. As plataformas midiáticas

possibilitam e transformam os espaços da rede de computadores em um novo universo. As pessoas estão cada vez mais conectadas, participando e se expondo. Na internet, assim como no universo físico, as relações também são estabelecidas e geram sociabilidade, porém na primeira as conexões são dadas a partir de interesses individuais (CASTELLS, 2003). Entendemos a relação dos espectadores com os conteúdos da internet considerando diferentes significados culturais e também diferentes formas de apropriação e usos. “O objeto da internet não é único, mas sim multifacetado e passível de apropriações. ‘Tanto a sua produção quanto o seu consumo são dispersos entre múltiplos locais, instituições e indivíduos’ (HINE, 2000, p. 28)” (FRAGOSO *et al.*, 2011, p. 42).

Partindo do princípio de que os métodos de pesquisa empírica são flexíveis, realizamos um Estudo de Caso das redes sociais das marcas *Recreio* e *Cartoon Network* no intuito de conhecer um pouco mais a plataforma, suas possibilidades e os seus usuários. O Estudo de Caso permite explorar uma entidade ou fenômeno particular compreendendo o levantamento detalhado de informações (YIN, 2005). O levantamento dos dados foi realizado entre os meses de agosto a setembro de 2013 nas duas redes sociais, as quais possuem usuários na faixa etária de 9 a 12 anos. Foram criados perfis fictícios para melhor observação em áreas restritas somente aos usuários. Segundo Rabelo (2012), crianças nesta faixa etária estes são as chamados *Tweens*, que são as que cresceram com a internet e que se comunicam por e-mail e fazem amigos virtuais, estão mais preocupadas com o futuro e o meio ambiente. Nesta idade são multiplataformas, multitarefas, conseguem comer, navegar e fazer o dever de casa tudo ao mesmo tempo.

## 1 Criança, consumo e redes sociais

As imagens da infância – como pecadora e corrompida ou como pura e inocente – foram usadas conscientemente pelos reformadores sociais do século XIX; do mesmo modo, imagens igualmente estereotipadas das crianças como livres e naturais fazem parte da retórica visual da ‘libertação das crianças’ em tempos mais recentes. (BUCKINGHAM, 2007, p. 55).

As crianças são sujeitos curiosos, ansiosos em aprender sobre tudo. Amam novidades. A criança possui um jeito próprio de entender os discursos da mídia, utilizando como argumento suas vivências na escola, na sociedade, na sua família e também com a própria mídia. Atualmente a tendência é a participação das crianças e dos adolescentes nas mídias digitais, assim como o crescimento nas ofertas de comunicação e produtos dirigidos a este público. De acordo com McNeal (1992), a criança começa a participar do consumo em momentos específicos do seu crescimento e dos acontecimentos que ocorrem em seu ambiente familiar. De 5 a 6 anos ela já consegue definir o que querem vestir ou calçar. De 9 a 15 anos já querem comprar suas próprias coisas, ter o seu próprio dinheiro. De acordo com uma pesquisa realizada pela revista *Recreio* (2013) as crianças ajudam a decidir as compras de brinquedos (83%), roupas (70%) e alimentos (53%). As crianças sabem diferenciar o que é para ser comprado com o dinheiro deles e o que é para ser comprado com o dinheiro dos pais.

Buckingham (2007, p. 236) já dizia que “a ‘cultura de consumo’ pode ser vista como uma característica presente em todas as sociedades”. Desta forma, como o pesquisador expõe em alguns estudos, os consumidores passaram a ter mais autonomia e liberdade, obtendo novas alternativas de construção identitária, com espaço maior para a diversidade. Apesar disso, sabemos que esse consumo não se dá de forma igual entre as pessoas, não podemos deixar de observar que existe uma grande diferença entre as classes sociais; e os pobres, neste caso, não participam da cultura de consumo da mesma forma que os ricos (BIEGING, 2011).

Com o avanço tecnológico a participação das crianças cresce cada vez mais, fazendo com que as empresas fiquem atentas e criem novas estratégias para chamar atenção ao público infantil. Uma dessas estratégias é criar sites de suas próprias marcas destinadas às crianças. “Esses *sites* geralmente combinam atividades ‘educativas’ superficiais com mensagens publicitárias e tentativas de captação de dados para pesquisas de mercado” (BUCKINGHAM, 2007). Seguindo o pensamento de Buckingham (2007) não é em vão que as empresas investem milhões de dólares visando agregar diferenciais cada vez mais competitivos à sua marca.

De acordo com a pesquisa realizada pela empresa especializada em análise de audiências *online*, Navegg<sup>1</sup> (2013), com base no comportamento de navegação em vários sites, o Brasil tem mais de 105 milhões de internautas, sendo que quase 5 milhões são pessoas entre 9 a 17 anos. A pesquisa ainda revelou que 3,74% são compradores online (NAVEGG, 2013). Percebe-se, a partir destes dados, que as crianças a cada dia estão mais conectadas e, devido a isso, é mais fácil disponibilizar e oferecer bens de consumo a elas.

Em 2011, a programadora de TV *Turner International* do Brasil, responsável pelo canal *Cartoon Network*, fez um levantamento com crianças, na qual revelou que 67% delas usam internet todos os dias. Esta pesquisa revelou ainda que 72% do público de 6 a 11 anos mostram seus conteúdos das redes sociais somente para amigos e que a maioria só se relacionam com quem já conhecem pessoalmente. A pesquisa mostra também que 24% das crianças postam comentários positivos sobre as marcas em suas redes sociais. Para elas as marcas trazem atributos como: popularidade, status, melhor qualidade e melhor durabilidade.

Complementando a pesquisa realizada pela *Cartoon Network*, a revista realizou uma pesquisa em 2010 na qual informou que 58% das crianças têm computador em casa e 72% têm acesso à internet, sendo este fator a chave dessa geração.

De acordo com Strasburger, Wilson e Jordan (2011), a internet está recheada de publicidade de uma forma não tão clara no que diz respeito de separação de conteúdo comercial e conteúdo de entretenimento. Esta técnica é chamada de “borramento”, é uma espécie de embaçamento que torna a fronteira entre a publicidade e a brincadeira mais diluída, menos nítida. Isso pode ser observado com relação às empresas do segmento infantil que estão utilizando como estratégia o desenvolvimento de redes sociais próprias dentro de seus websites. Essas são geralmente baseadas em conteúdo de entretenimento, livros, jogos pedagógicos, filmes ou músicas.

Diante da era da convergência das mídias, os usuários não se contentam apenas em consumir determinados conteúdos em apenas uma mídia. Nota-se um grande esforço dos meios de comunicação e das marcas em realizar

desdobramentos e expandir as narrativas para além dos seus meios originais. A ânsia por informações e novas possibilidades já é realidade entre os usuários. Conteúdos não convergentes já não atendem mais às demandas de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003).

Atualmente, e cada vez mais, as pessoas vivem também em redes. As formas de interação entre os sujeitos estão sendo transformadas com o advento da internet. As plataformas midiáticas possibilitam e transformam os espaços da rede de computadores em um novo universo. As pessoas estão cada vez mais conectadas, participando e se expondo. Segundo Castells (2003, p. 273) a internet não muda os comportamentos, mas “os comportamentos que mudam a internet”. Na internet as relações também são estabelecidas e geram sociabilidade, porém na primeira as conexões são dadas a partir de interesses individuais, seja ele qual for, mas também por “redes de afinidades” (CASTELLS, 2003, p. 274). “Há uma tendência para a diminuição da relação baseada no bairro” (Ibidem.).

Consideramos aqui a presença da internet no cotidiano como *artefato cultural*, pois “observa a inserção da tecnologia na vida cotidiana. Assim, favorece a percepção da rede como um elemento da cultura e não como uma entidade à parte, em uma perspectiva que se diferencia da anterior, entre outras coisas, pela integração dos âmbitos online e offline” (FRAGOSO *et al.*, 2011, p. 42).

Hoje as pessoas já esperam pelos desdobramentos dos conteúdos, querem opinar, discutir, compartilhar, fazer parte desta construção (JENKINS, 2009) e, além disso, poderem assistir aos seus episódios favoritos quantas vezes desejar sem ter um horário previamente agendado para isso. Castells (2003, p. 287) explica que “a internet não é simplesmente uma tecnologia; é um meio de comunicação que constitui a forma organizativa de nossas sociedades; é o equivalente ao que foi a fábrica ou a grande corporação na era industrial”. Segundo o pesquisador, a internet é mais do que tecnologia, ela possibilita a organização cotidiana do trabalho e das relações. O advento da internet, além disso, também possibilitou a criação de uma nova forma de consumo dos produtos culturais.

## **2 As redes sociais *Cartoon Network* e *Recreio***

### *2.1 Cartoon Network*

*Cartoon Network* é um canal de televisão voltado para o público infantil. O canal foi ao ar pela primeira vez em 01 de outubro de 1992, transmitindo desenhos e séries 24 horas por dia. A programação original consistia em reprises de desenhos clássicos e filmes infantis. O canal tem 160 milhões de assinantes e está presente em 166 países.

Além do canal de televisão, o *Cartoon Network* também está *online*. O seu *website* possui mais de 20 milhões de usuários registrados, destes 5,8 milhões são brasileiros. De acordo com a pesquisa realizada pela própria *Cartoon Network*, 77% dos usuários de internet classe AB também assistem TV paga. Em seu *site* são 1,5 milhões de usuários únicos por mês.

De acordo com a pesquisa *Kids expert* (2013), o público-alvo do *site Cartoon Network* são crianças de 7 a 15 anos que acessam internet ao menos uma vez ao dia. As crianças utilizam o site para jogar, comunicar-se, aprender mais sobre seus personagens favoritos, entre outros. A plataforma disponibiliza uma rede social interna que se chama *Toonix*, onde se encontram jogos e histórias sobre seus personagens, além de episódios dos desenhos animados que são passados no canal da TV paga, possibilitando à criança assisti-lo novamente.



Figura 1: Página inicial *Toonix*.  
 Fonte: <http://www.cartoonnetwork.com.br/#/registration>.

O *Cartoon Network* permite a interação da criança em diversas plataformas, tais como: canal de televisão, *website*, *Facebook*, *Twitter* e rede social própria. Suas estratégias buscam aproximar a criança, fazendo com sintam-se cada vez representadas e acolhidas pelas diversas plataformas de disseminação dos conteúdos.

A rede social *Toonix* funciona da seguinte forma: Ao entrar no *site* do *Cartoon Network*, na aba superior está escrito: *Toonix*. Ao clicar abrirá uma página para o *site* da rede social. Para fazer parte da rede são solicitados alguns dados como: apelido, senha, nome, sexo, idade e e-mail. Se a criança for menor de idade é solicitado o e-mail aos pais, caso for maior de idade é solicitado somente que concorde com os termos da rede social. Após finalizado o cadastro é enviado um e-mail para a criança com cópia para os pais, informando seu usuário, senha e todas as informações sobre o funcionamento da rede social *Toonix*, inclusive sobre como acumular crédito. Os créditos "G" são a moeda da comunidade e servem para comprar objetos para o cubo, fantasias, acessório para o avatar. Porém, é possível também ganhar créditos. Para isso o usuário precisa jogar, assistir aos vídeos e utilizar o *site*. No perfil é possível saber quantos créditos o usuário tem acumulado.

O NOME SÓ PODE CONTER LETRAS.

SEU APELIDO  X SENHA  CONFIRMAR

MENSAGEM  ANOS  ANIVERSÁRIO  BRASIL

SEU EMAIL  REDIGITE SEU EMAIL

EMAIL DOS SEUS PAIS  REDIGITE O EMAIL

Obrigado por visitar o Cartoon Network! Antes de terminar seu cadastro, conheça e aceite os nossos termos de uso que se encontram a seguir. [LER OS TERMOS E CONDIÇÕES](#)

CONCORDO

CANCELAR  X ENTRAR

Figura 2: Cadastramento das crianças usuárias da Rede Social Toonix.  
Fonte: Toonix – rede social Cartoon Network.

Quando a criança entra em seu perfil ela precisa criar o seu personagem colocando fantasias e atribuindo-lhes características, como pode ser observado na imagem acima em que o avatar foi vestido de acordo o personagem Chaves, da série de televisão mexicana. Ao carregar, o *site* mostra mensagens de segurança à criança para que o mesmo não compartilhe seus dados com pessoas que não conheçam. O *layout* da página é de fácil acesso e os jogos são divididos por categorias de desenhos animados. A criança escolhe o seu desenho preferido e a partir do tema pode jogar ou assistir a algum episódio disposto na plataforma. Todos os jogos acumulam pontos e geram um *ranking* de pontuação, a partir disso a criança é estimulada a quebrar o recorde dos demais usuários da rede social.

Um ponto interessante a se destacar é que em nenhum momento a rede social apresenta publicidades da sua marca ou de outras quaisquer. Fazendo com que os pais ou a criança pense que a rede seja realmente gratuita. Porém, quando os créditos acabam e a criança não têm novas possibilidades de jogos ou episódios disponíveis em seu perfil. Para conseguir moedas ou assistir vídeos, a criança deve pedir para o seu responsável que envie um SMS solicitando a compra de mais moedas. A cada envio de SMS é cobrado o valor de R\$ 4,65 mais impostos, fazendo com que a rede social seja mantida através destes recursos.

## 2.2 *Recreio*

A revista *Recreio* é voltada para o público infantil, entre 6 e 12 anos, e busca produzir e difundir conteúdo de entretenimento e informação de maneira leve e divertida. Hoje a *Recreio* possui 63% do seu público com idade entre 10 e 14 anos. São 30.299 assinaturas desde a sua criação e 1.030.657 leitores. Segundo Fernanda Santos, diretora de redação da revista, a “*Recreio* é uma revista de criança, feita por criança, já que a maioria das matérias publicadas são sugeridas por um conselho editorial mirim, composto por 400 leitores”.

A revista também possui uma página oficial no *Facebook*, no *Twitter* e ainda um *site* interativo que é dividido em sete canais, nele a criança pode brincar e pesquisar. Na *Recreio online*, 73% do seu público são meninos e 27% meninas, sendo que 74% têm idade entre 8 a 11 anos. Além disso, a *Recreio* também criou sua rede social interna para as crianças brincarem e fazerem amigos, *Mundo Gaturro*, onde é possível criar um personagem e interagir com os demais usuários. A rede social conta com a participação de meninas (27%) e meninos (73%), sendo que 79% do total de usuários está na faixa etária de 6 a 11 anos. A diretora de redação, Fernanda Santos, diz ainda que a rede social da *Recreio* conta com “um conteúdo editorial rico em assuntos que despertam interesse de meninos e meninas, ilustrações exclusivas e infográficos, *Recreio* é a porta de entrada para crianças no mundo da leitura”.



Figura 3: Página Inicial da rede social *Mundo Gaturro*.  
Fonte: <http://www.mundogaturrorecreio.com.br/inicio/>.

Para poder participar da rede a criança precisa entrar no site da revista e clicar no ícone do *Mundo Gaturro*, o link direcionará o usuário à página da rede social. Para ter acesso ao conteúdo é necessário realizar um cadastro inserindo informações como: senha, nome do personagem e e-mail dos pais.



Figura 4: Página inicial de cadastro dos usuários da rede social *Mundo Gaturro*.  
Fonte: Rede social *Mundo Gaturro*.

Ao finalizar o cadastro é enviado um e-mail para os pais informando que a criança se cadastrou no *site*. Para que a criança tenha acesso ao conteúdo o responsável precisa ativar o cadastro, com isso ele também tem acesso à rede social através de uma senha gerada especialmente para controle dos conteúdos acessados pela criança, bem como todas as suas conversas com os demais usuários.

Quando a criança entra em seu perfil ela tem que escolher uma sala para poder interagir com outras crianças ou escolher jogos. Um ponto interessante a destacar é que a rede social é interrompida, em um determinado momento em que a criança está jogando, com uma mensagem solicitando a compra do passaporte. O passaporte é uma assinatura que dá acesso ao usuário aos conteúdos da rede social. Os valores são cobrados por tempo de acesso como, por exemplo: 6 meses, 3 meses e 1 mês.



Figura 5: Mensagem para a compra de passaporte.  
Fonte: Rede social *Mundo Gaturro*.



Figura 6: Passaportes oferecidos para acesso aos conteúdos da rede social *Mundo Gaturro*.  
Fonte: Rede social *Mundo Gaturro*.

### 2.3 Pistas e apontamentos

Os jogos e as redes sociais já fazem parte do cotidiano das crianças e auxiliam no aprendizado à medida que a experiência com a máquina é estabelecida e a interação é aprofundada. Tanto na rede social do *Cartoon Network* quanto no da *Recreio* percebe-se a grande massa de público infantil interagindo e participando das plataformas. As crianças aprendem com o mundo que a cerca e, hoje especialmente, com os artefatos dispostos pelas novas tecnologias e pelas redes digitais. Fragoso *et al.* (2011) diz que a tecnologia já está inserida nas práticas cotidianas, fator esse que pode ser observado não somente no número das crianças que acessam a internet, mas também na busca por novas possibilidades de interação que vão além das tecnologias, mas uma nova forma de relacionamento (CASTELLS, 2003).

Apesar de as crianças poderem interagir nas redes sem a presença dos pais, percebe-se um grande controle nos acessos, especialmente, quanto ao conteúdo e às conversas entre os usuários, as quais os pais têm total leitura.

A rede social do *Cartoon Network* não apresentou nenhuma estratégia com um forte foco mercadológico para a criança, com anúncios publicitários ou venda de produtos derivados dos desenhos animados ou personagens do canal. Porém, a cobrança para uso do espaço é feita de formas diferenciadas. *Mundo Gaturro* é uma rede social mais fechada, condicionando o usuário à compra do passaporte por tempo determinado. A interação nessa rede é permitida mediante pagamento de assinatura. Já na rede social da *Cartoon Network* o pagamento pelo uso da plataforma apenas é acionada após a criança atingir certa fase nos jogos, limitando o acesso aos conteúdos e possibilidades, nesta etapa faz-se necessário a compra de créditos. Mesmo que as duas redes sociais não tenha forte caráter publicitário, com campanhas e anúncios oferecendo produtos como roupas, sapatos, brinquedos entre outros. Percebe-se que as redes sociais são como os outros meios de comunicação – como: revistas impressas ou online, TV por assinatura –, com acesso limitado e instigando o pagamento de taxas para que as crianças possam acessar conteúdos restritos aos assinantes. Isso, apesar da disponibilização limitada de conteúdos gratuitos, também não deixa de ser uma estratégia mercadológica muito eficaz.

A interação nas redes, através dos jogos ou das conversas *online*, abrem espaços para uma nova forma de socialização (CASTELLS, 2003) e troca de experiências entre os pares. Observa-se que as duas redes sociais aproximam as crianças das suas narrativas não somente pela preferência aos personagens ou aos desenhos animados já transmitidos pelos canais na televisão, mas pela possibilidade de, em algum momento, poder manipulá-los através dos jogos e, até mesmo, rever algum episódio. Além disso, as cores, o *layout* e os desdobramentos das narrativas dispostos pelas redes sociais, fazem com que os usuários busquem informações e histórias novas (JENKINS, 2009).

Consideramos que as duas redes sociais estão bem focadas no consumo das crianças a que se propõe a trabalhar. Como nos aponta McNeal (1992) é desde os

9 anos que as crianças começam querer comprar seus produtos e, com isso, começam a participar ativamente nas escolhas. De certa forma, considerando que o dinheiro para isso vem dos pais, as crianças passam a alimentar um mercado que vem a cada dia se especializando e elaborando estratégias eficazes na busca por novos consumidores, cada vez mais jovens. Como McNeal (1992) também pontuou que é a partir dos 5 anos que a criança já começa a escolher o que vestir ou calçar.

Querendo ou não as crianças estão inseridas e vivem a 'cultura de consumo' (BUCKINGHAM, 2007) e deve partir dos pais essa mediação com o intuito de instruí-las nesta negociação diante de tantas possibilidades de produtos. Mesmo que esse consumo seja virtual, como no caso das redes sociais analisadas, é também a partir destes meios que elas começarão a entender a dinâmica do consumo e, ainda, aprender a participar desta indústria cultural de forma consciente e crítica.

## Considerações finais

Procuramos neste estudo analisar, a partir das redes sociais das marcas *Recreio* e *Cartoon Network*, novas formas de consumo de mídia por crianças e também as estratégias e as possibilidades interativas dispostas pelas marcas em suas plataformas na internet.

Consideramos que o público infantil tem muita facilidade em entender as tecnologias e, especialmente, uma grande facilidade em interagir com o mundo digital. As crianças nasceram em uma geração onde tudo que acontece no mundo passa a ser transmitido pela internet. E, além disso, o brincar de forma online passou a ser percebido como mais uma fonte de renda, sendo este ponto o foco das estratégias das marcas *Recreio* e *Cartoon Network* para atrair os seus usuários para as suas plataformas interativas.

O número de usuário na faixa etária de 9 a 17 anos é bastante considerável, quase 5 milhões segundo pesquisa realizada pela Navegg (2013), bem como os

compradores *online* que giram em torno de 3,74%. Considerando números como este e as estratégias mercadológicas elaboradas pelas marcas, torna-se imprescindível que as crianças sejam cada vez mais cedo educadas para o entendimento das mídias e, especialmente, instruídas com relação às práticas de consumo midiáticas. Mesmo que as marcas *Recreio* e *Cartoon Network* não tenham apelo publicitário – anúncio de venda de brinquedos, roupas, entre outros, nas redes sociais, observa-se que o foco está no reforço das marcas e no desenvolvimento de outros produtos com forte apelo emocional, como por exemplo: jogos dos personagens, personificação de avatar, disponibilização de episódios dos desenhos animados, etc..

Apesar de este estudo ser uma abordagem inicial, percebe-se que as estratégias e o desdobramento de novas narrativas estão realmente assumindo um importante posto no reforço das vendas de produtos das marcas analisadas, mesmo que este produto seja virtual como nos casos apresentados. Além disso, consideramos que a nova fase experienciada pelas mídias, através da convergência dos conteúdos entre os meios, está se tornando cada vez mais atraente e disponibilizando aos usuários novas possibilidades. A facilidade no acesso à internet e às plataformas está atraindo os usuários para o aprofundamento das informações, dos personagens e dos programas favoritos. Os dados apresentados neste estudo mostram que o público quer e procura muito mais do que assistir à televisão ou ler as suas revistas preferidas, quer também fazer parte deste universo e vivenciar ativamente as aventuras e as fantasias dos seus personagens do universo ficcional.

## Nota

1. "Navegg é líder e referência do mercado latinoamericano em dados de audiência online, contando com uma base de dados de mais de 100 milhões de internautas com informações de interesse, intenção de compra e perfil demográfico". (NAVEGG, 2013) "[voltar](#)"

## Referências

BIEGING, Patricia. **Populares e Perdedores**: crianças falam sobre os estereótipos da mídia. Blumenau: Nova Letra, 2011.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis (org.). **Por uma outra comunicação**. Rio: Record, 2003.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil**: Histórias da Costa da Lagoa. 1998, 349 p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KIDS Experts 2011. Disponível em: <<http://www.ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=54704>>. Acesso em: 23 de jul de 2013.

MCNEAL, James U. **Kids as Customers**: a handbook of marketing to children. New York: Lexington Books, 1992.

MUNDO Gaturro. Rede social da Revista Recreio. Disponível em: <<http://www.mundogaturrorecreio.com.br/inicio/>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

NAVEGG. Pesquisa Internautas. Disponível em: <<http://www.navegg.com/internautas-conhecidos>>. Acesso em: 05 set. 2013.

RABELO, Arnaldo. **Marketing Infantil**: Como conquistar a criança como consumidora. Disponível em: <<http://marketinginfantil.com.br/>>. Acesso em: 08 set. 2013.

RECREIO. Site do Grupo Abril. Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/recreio/revista/informacoes-gerais>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. **Crianças, Adolescentes e a Mídia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOBIN, Joseph. **Good guys don't wear hats**. Children's talk about the media. Teachers College Press, 2000.

TOONIX. Rede social Cartoon Network. Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br/#/registration>>. Acesso em 01 ago. 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

12

# Comunicação e tecnologia: narrativas de marcas contemporâneas

**Communication and technology:**  
narratives of contemporary brands

**Comunicación y tecnología:**  
narrativas de marcas contemporáneas

Fernanda Elouise Budag

**Resumo:**

A inter-relação entre comunicação e tecnologia é analisada aqui sob a ótica da narrativa. Ou melhor, a narrativa é objeto de estudo a partir do qual olhamos para a interseção comunicação-tecnologia. Narrativas ficcionais, narrativas pessoais de sujeitos, narrativas de marcas agora parecem obedecer a uma nova lógica. Assim, afinal, como está operando a forma comunicacional narrativa em tempos de inovação tecnológica? Questão ponto de partida para nossas reflexões teóricas iniciais e também para nossa discussão seguinte, mais focada em torno da narrativa publicitária. Portanto, ilustramos essas mudanças com a campanha Open Film Project, da marca Absolut, que segue uma proposta colaborativa, convidando os consumidores a construir a narrativa da marca.

**Palavras-chave:**

Comunicação; publicidade; narrativa; tecnologia; inovação.

**Abstract:**

The interrelation between communication and technology is examined here from the perspective of narrative. Or rather, the narrative is the object of study from which we look at the intersection communication-technology. Fictional narratives, personal narratives of subjects, narratives of brands now seem to obey a new logic. So, anyway, how is the operating way of narrative communication in times of technological innovation? This issue is the starting point for our initial theoretical reflections and also to our next discussion, more focused around the advertising narrative. Therefore, we illustrate these changes with the Open Film Project campaign, of the Absolut brand, following a collaborative proposal, inviting consumers to build the brand narrative.

**Keywords:**

Communication; advertising; narrative; technology; innovation.

**Resumen:**

La relación entre la comunicación y la tecnología se examina ahora desde la perspectiva de la narrativa. O, en otras palabras, la narrativa es el objeto de estudio desde cual se la observa la intersección comunicación-tecnología. Las narrativas de ficción, los relatos personales de los sujetos, las narrativas de las marcas ahora parecen obedecer a una nueva lógica. Así que, después de todo, cómo está funcionando la comunicación narrativa en tiempo de la innovación tecnológica? Pregunta punto de partida de nuestras reflexiones teóricas iniciales y también para nuestro próximo debate, más centrado en torno a la narrativa de la publicidad. Por lo tanto, ilustramos estos cambios con la campaña Open Film Project, de la marca Absolut, que sigue una propuesta de colaboración, invitando a los consumidores a construir con la narrativa de la marca.

**Palabras clave:**

La comunicación; la publicidad; la narrativa; la tecnología; la innovación.

## 1 Micronarrativa: uma brevíssima introdução

Nossos escritos partem de nossa inserção acadêmica entre os estudos da linguagem e, em especial, da narrativa. Partimos dessa posição e para ela retornamos ao final, após uma incursão pelo universo da tecnologia. Iniciamos com uma introdução sobre a cultura da convergência na tentativa de evidenciarmos que a tecnologia traz com ela e faz emergir em torno dela propostas de novas práticas socioculturais, entre elas, novas práticas narrativas. Seguimos com um estudo da narrativa, conceitos basilares, elementos e estrutura. Para então empreendermos uma aproximação com a narrativa publicitária atual que, seguindo do espírito do tempo, convida os consumidores a construírem as marcas, ou melhor, arquitetarem seus discursos.

A obra de Jenkins, *Cultura da convergência*, é nossa inspiração teórica central, nosso ponto de partida. Interessado em defender o paradigma da convergência em detrimento ao da revolução digital, Jenkins procura apresentar como o pensamento convergente tem alterado as relações entre produtores e consumidores de mídia. E o autor ilustra isso, principalmente, a partir de macronarrativas do entretenimento (os *reality shows American Idol* e *Survivor*; os filmes *Matrix* e *Star Wars*; a série de livros *Harry Potter* e o game *The Sims*). Nossa proposta é, a partir de suas reflexões, discutirmos, adiante, a narrativa publicitária e seus rumos na contemporaneidade.

## 2 Narrativa da convergência

Sujeitos, meios, mensagens, narrativas; todos interligados, digitalmente, imediatamente, confluindo. Realizamos uma série de funções em um mesmo *gadget*. Ou realizamos uma mesma função em vários *gadgets*. De uma forma ou de outra, aparelhos tecnológicos permeiam o cotidiano. Em verdade, já não é mais possível fazermos a divisão da vida entre *on* e *offline* – não estamos conectados, somos conectados –, entre dentro e fora da tecnologia.

Vivemos, como propõe Jenkins (2009), a cultura da convergência, “[...] onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2009, p. 29). Realidade, portanto, em que o consumidor definitivamente conquista espaço para ser também produtor. Posição que ele, de fato, sempre ocupou, mas que somente agora é oficialmente enxergado dessa forma. Traço remanescente da contracultura e da cultura *hacker*: sujeitos se apropriando de um produto, de um conteúdo *mainstream* para criar uma outra coisa, nova, agregando a ela a(s) sua(s) identidade(s), ao mesmo tempo em que se autoconstroem a partir dessas (re)criações próprias. Só hoje essa produção do consumidor tem um ambiente em que pode ganhar evidência, reprodução e alcance com grande rapidez como nunca antes: as plataformas digitais – que estendem-se dialogando com os meios mais tradicionais. Indo um pouco além, trata-se de um universo onde não sabemos bem ao certo quem é produtor e quem é consumidor. Seguindo o que prega o conceito de cultura participativa, os papéis confundem-se agora: produtores e consumidores “[...] interagindo de acordo com um novo conjunto de regras [...]” (JENKINS, 2009, p. 30).

Convergência, obviamente, não encarada aqui como mera operação tecnológica. O avanço da tecnologia “apenas” faculta e intensifica as práticas. Ou seja, convergência representa, sim, como situa Jenkins, “[...] uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (JENKINS, 2009, p. 29-30). São outros contornos socioculturais, são novos usos que damos à mídia a partir de nossa inserção, ação e trocas sociais no cotidiano. Sujeitos compartilhando conhecimento.

Estamos, pois, justamente no âmbito abrangido pelo conceito de inteligência coletiva, debatido pelo teórico francês Pierre Lévy (1998), que o relaciona ao contexto atual permeado pelas novas tecnologias da comunicação. A proposta do conceito parte do princípio de que ninguém sabe tudo – primeiro, porque não conseguimos sozinhos ter acesso a todo o conhecimento da humanidade e,

segundo, porque não memorizamos tudo a que temos acesso; operamos uma seletividade, até mesmo por uma limitação funcional do cérebro humano –, mas todos sabem um pouco desse tudo. É "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (LÉVY, 1998, p. 28). Temos, assim, inteligências individuais compartilhadas e potencializadas com a tecnologia digital.

Barthes (1992), perfilando uma teoria do texto, em 1970, traçou características de um texto ideal, liberto das amarras da literatura – até mesmo porque considera texto não apenas o escrito, mas também a fotografia, o filme, a música; tudo, é, afinal, signo, como o mesmo autor afirma alhures: “eis por que o semiólogo deve tratar do mesmo modo a escrita e a imagem: o que ele retém delas é que ambas são signos e chegam ao limiar do mito dotadas da mesma função significante; tanto uma como a outra constituem uma linguagem-objeto” (BARTHES, 2010, p. 206) –, e hoje conseguimos enxergar nessa descrição pistas para pensar as novas relações entre produção e consumo de mídia:

As redes seriam múltiplas e se entrelaçariam, sem que nenhuma pudesse encobrir as outras, um texto que não tem início, sendo reversível, no qual penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma possa ser considerada a principal, mobilizando códigos que se perfilam a perder de vista. (BARTHES, 1992, p. 39)

Desse ângulo, a lógica da cultura da convergência operaria um sistema rizomático: a rede se espraia sem que consigamos distinguir início e fim. A não-linearidade, a não centralidade são a ordem. Basta olharmos para a linguagem-base da comunicação digital, o hipertexto, que vai prolongando e prolongando a leitura, parecendo conduzi-la ao infinito. Foram Deleuze e Guattari (1995) quem apropriaram-se, para pensar a cultura do livro, do conceito de rizoma, da botânica, campo de origem em que significa sustentação de plantas cujos brotos estendem-se em qualquer ponto. Carrascoza e Furtado (2007), assimilando o termo rizoma para dar conta de analisar a estratégia e o discurso de outras mercadorias culturais – telenovela e publicidade –, explicam bem o uso desse conceito pela dupla de filósofos:

[...] os autores [Deleuze e Guattari] associam sua reprodução [do livro] à maneira das árvores ou dos rizomas. A árvore obedece a uma ordem fixa, a da raiz, para crescer. Seu modelo é o da autoridade, do controle e da tradição, baseado, portanto, em hierarquia; enquanto o rizoma se espalha, desdobra-se, sem centro nem hierarquia. Orienta-se por princípios como o de conexão, heterogeneidade e multiplicidade, e assume configurações distintas, expandindo-se horizontalmente para todos os lados, interconectando-se por linhas de fuga. (CARRASCOZA; FURTADO, 2007, p. 83)

Carrascoza e Furtado (2007) concluem que a estratégia mercadológica da telenovela em análise alastra-se, como rizoma, para muitos outros produtos e formatos; já seu discurso, similar ao publicitário, segue o modelo de árvore, fazendo uso de formas fixas, clichês e estereótipos.

Agora deixamos nossas teorizações em torno da cultura da convergência em *stand-by* para pensarmos sobre narrativas de uma forma ampla, e sobre narrativa de marca em particular, para, ao final, amarrarmos ambos os eixos – tecnologia e narrativas – em torno do objeto de estudo proposto.

### 3 Narrativa da narrativa

Ação, tempo, espaço, personagens, níveis de personagens, partes de uma ação. Todos componentes de uma história, de uma narrativa. Contamos histórias desde os tempos das cavernas para transmitirmos ideias e conhecimento de geração a geração. E assim foram surgindo mitos e lendas. Com o aprimoramento da técnica, vieram as narrativas ficcionais e as publicitárias, por exemplo. De gestos, passando por desenhos, pela oralidade, por suportes como a pedra, o pergaminho, o papel, chegamos aos *bytes*.

Enfim, toda a experiência humana é história. Como trabalharemos mais adiante, marcas são história. Nas palavras de Barthes,

inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa pra que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou

móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos [...] (BARTHES, 2008, p. 19).

Ou seja, uma narrativa é uma apresentação de um evento ou de vários eventos sequencialmente dispostos; uma sequência de ações; uma história que se desenrola no tempo, marcada por mudanças de estado – inicia em um estado e finaliza em outro. Um texto pode ser uma narrativa. Assim como uma imagem também o é. Portanto, narrativa está tanto numa série televisiva quanto numa peça publicitária, ou num relato de história de vida. Não apenas está presente, como as definem.

Todas as narrativas, com as suas figuras e figurações, ressoam alguma forma de vivência, que pode ser presente, passada ou futura, individual ou coletiva, real ou imaginária. São sempre partes constitutivas do pensamento, da realidade, dos sentimentos e das fantasias. O mistério e o milagre da narrativa sempre levam consigo algo ou muito da experiência, próxima ou remota, real ou imaginária, própria ou vicária. No limite, é na experiência que se escondem algumas das possibilidades do pensamento e do sentimento, da compreensão e da explicação, da intuição e da fabulação, que se transfiguram, exorcizam, sublimam, clarificam ou enlouquecem em palavras e narrativas (IANNI, 2003, p. 217).

Como já exploramos, a emergência tecnológica resulta em mudanças, e uma delas é a sobrecarga de informação a que somos expostos. Dessa forma, como não conseguimos prestar atenção em tudo, retemos apenas o que nos interessa. Lembramos mais facilmente o que nos faz sentido. E narrativas são bem sucedidas nesse quesito, especialmente quando trabalham com nossos valores, captando subjetividades e sentimentos mais profundos.

Uma boa história faz a gente achar que viveu uma experiência completa e satisfatória. Pode-se rir ou chorar com uma história. Ou fazer as duas coisas. Terminamos uma história com a sensação de que aprendemos alguma coisa sobre a vida ou sobre nós mesmos. Pode ser que tenhamos adquirido uma nova compreensão das coisas, um novo modelo de personagem ou de atitude. (VOGLER, 2009, p. 36)

Na publicidade, não seria diferente:

Como a ficção literária, que constrói mundos inusitados e admiráveis, a publicidade define, por meio de suas histórias, em especial os filmes publicitários (veiculados na televisão, no cinema e, hoje, na internet), os contornos do universo ficcional de uma marca. (CARRASCOZA, 2012, p. 105)

Um bem material recebe um valor simbólico construído socialmente. E a publicidade é justamente uma das esferas socioculturais responsáveis por ampliar ou mesmo construir esse valor simbólico. “A cultura de massa – mídia, marketing, publicidade – interpreta a produção, socializa para o consumo e nos oferece um sistema classificatório que permite ligar um produto a outro e todos juntos às nossas experiências de vida” (ROCHA, 2005, p. 137). Portanto, enquanto sistema de significação, a publicidade fornece sentidos singulares aos produtos, associando-os a uma marca que os encabeça. As ações comunicacionais, as campanhas publicitárias, o design constroem um universo marcário, uma narrativa de marca que busca fazer sentido entre consumidores.

#### **4 Narrativa de marca contemporânea: construindo a história de *Absolut***

A partir desse ponto, fazemos uma primeira aproximação com nosso objeto de estudo, a narrativa da campanha *Open Film Project*<sup>11</sup>, da *Absolut*.

Marca de vodca internacionalmente conhecida, a *Absolut* é de origem sueca e hoje pertencente ao grupo francês líder mundial da indústria de bebidas destiladas e vinhos, Pernod Ricard. Reconhecida por sua comunicação original, a *Absolut* investe muito no design diferenciado de suas garrafas e procura ser lembrada como marca contemporânea, que acompanha tendências e está associada a esferas como cultura, arte, entretenimento, música e *design*. Algumas ações comunicacionais recentes são prova dessa sua atitude de marca. Como a criação, em São Paulo, do *Absolut Inn*, espaço exclusivo com a intenção de promover uma experiência de marca:

[...] espaço multifuncional de entretenimento, arte e cultura aberto ao público. [...] situada na rua Oscar Freire, área nobre da cidade, a mistura de bar e ateliê tem 450m<sup>2</sup> e três andares, nos quais reúnem galeria de arte, livraria, cinema ao ar livre, club, restaurante e um museu com a história da vodka<sup>"2"</sup>. (FURTADO, 2013)

Ainda, podemos citar outra ação: o lançamento da publicação editorial *Absolut 2140*. Trata-se de uma coleção composta por quatro livros que traz vinte escritores brasileiros e cinquenta artistas plásticos do mundo todo, que “darão suas versões ficcionais do impacto que a tecnologia, a internet e as mídias sociais em particular, terão sob o comportamento das pessoas no ano de 2140”<sup>"3"</sup> (ROCHA, 2013). Os dois primeiros volumes já foram lançados; todos tiveram/terão distribuição gratuita em galerias e faculdades de artes, além de lojas conceito e centros culturais. O que é interessante notar é que a marca constrói, assim, em torno da temática da tecnologia, uma narrativa que está encabeçando com a sua assinatura.

E esse universo narrativo dialoga diretamente com mais uma ação da marca, que é a que nos interessa mais de perto, a campanha *Open Film Project*, que consagra o mais recente posicionamento global da *Absolut, Transform today*, que incentiva uma postura criativa diante da vida, para mudar o hoje em direção a um futuro renovador. Aliás, para concretizar esse posicionamento, uma campanha mundial (ROCHA, 2013)<sup>"4"</sup>, veiculada no YouTube e em canais de TV por assinatura, foi lançada em setembro de 2013. Inspirador, o vídeo conceitual da campanha apresenta o processo criativo de quatro artistas: o músico francês Woodkid, o diretor criativo do Google Aaron Koblin, a estilista Yiqing Yin e o cartunista brasileiro Rafael Grampá. Ou seja, com o objetivo de despertar o lado criativo dos consumidores, foi pontapé inicial para o que viria a seguir: o *Open Film Project*.

Por sua vez, para essa estratégia, a marca convidou seus fãs a participarem da produção de um curta-metragem colaborativo, a partir da interação em múltiplas plataformas de redes sociais, como Twitter, Facebook, Vine e Instagram<sup>"5"</sup> (COPPOLA, 2013), ferramentas de trabalho que têm a filosofia do colaborativo e do participativo em suas essências. O vídeo-propaganda<sup>"6"</sup> (ABSOLUT, 2013), convocando os criativos a colaborarem, teve exatamente o seguinte discurso:

Roteiristas, DJ's, fotógrafos, diretores, geeks, nerds, bloggers, você. Preparem-se para participar de um audacioso projeto. Um projeto que vai unir a sua criatividade e a de renomados artistas para criar o primeiro curta-metragem colaborativo de Absolut. Quem começa a contar essa história, direto de Los Angeles, é um premiado roteirista [Edson Oda]. Todo o resto, é você que escreve. Um cobiçado tatuador [Tinico Rosa] vai ser o diretor de apenas uma cena. As demais filmagens, são por sua conta. A trilha sonora do curta vai ser produzida por você, e uma badalada dupla [o duo de música eletrônica Database]. Na fase final, pra divulgar o projeto, um artista [Rafael Grampá] vai ilustrar um pôster a partir de fotos que você clicou. Mostre que a sua expressão transforma. Crie, filme, clique, publique e participe. Absolut. Transform today. [Openfilmproject.com.br](http://Openfilmproject.com.br). (ABSOLUT, 2013)

O produto final – o curta finalizado –, portanto, é resultado das contribuições dos consumidores somadas ao suporte e amarração de quatro artistas, cada um em torno de sua especialidade: roteiro, direção de cena, trilha sonora e cartaz de divulgação. Ou seja, foram quatro fases: roteiro, filmagem, trilha e pôster; respectivamente fases um a quatro, em sequência. No momento, todas as fases já estão encerradas e parte delas já foi comunicada. O texto já está disponível, o *storyboard* das cenas também, assim como as trinta e sete trilhas selecionadas para o filme final; restando apenas divulgar o resultado da última etapa (pôster) e, obviamente, o curta finalizado.

Com relação ao texto, roteiro da história, as contribuições eram recebidas via redes sociais, como pela página de *Absolut* no Facebook<sup>7</sup>. Da mesma maneira, as colaborações de imagens e vídeos também aconteceram via redes sociais. E, a partir de 26 faixas musicais disponibilizadas, os consumidores eram também desafiados a montar combinações entre melodia, baixo, harmonia e bateria, criando uma trilha a ser submetida.

A versão final do roteiro<sup>8</sup> é de fato nosso objeto de estudo concreto para a análise da narrativa em torno da marca, que operamos na sequência. O roteiro, cuja escritura colaborativa partiu da provocação inicial “Como seria o pôr do sol mais extraordinário da sua vida?”, será mapeado a partir do modelo analítico proposto por Vogler (2009).

## 5 Narrativa de marca contemporânea: analisando a história de *Absolut*

Para analisar narrativas, fazemos escolhas. Em nosso caso, optamos por estudar sua estrutura e elementos. Sendo assim, nosso inspirador agora é Vogler (2009), que, ao propor desconstruir narrativas para identificar padrões que servem de inspiração para o processo de escrita de narrativas, acaba por automaticamente oferecer um método de análise delas, perpassando conceitos e teorias clássicas de Campbell (estágios da narrativa mítica, *O herói de mil faces*), Propp (funções dos personagens no conto popular, *Morfologia do conto maravilhoso*) e Jung (arquétipos, *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*). Ou seja, o autor inter-relaciona estudos de narrativa, psicologia e mitologia para entender o uso desses elementos no forjamento de narrativas contemporâneas. Aliás, optamos por dialogar com o leitor dos clássicos (Vogler), e não com suas fontes originais, porque enxergamos um potencial amplo de aplicação não apenas à literatura, mas a toda e qualquer narrativa, um filme, uma aula, um livro e, em especial, o que nos interessa, uma narrativa de marca.

Campbell identificou padrões universais que vêm dos mitos: “[...] descobriu que todas as narrativas, conscientemente ou não, seguem os antigos padrões do mito e que todas as histórias, das piadas mais grosseiras aos mais altos voos da literatura, podem ser entendidas em termos da Jornada do Herói, o ‘monomito’ [...]”. (VOGLER, 2009, p. 48). A jornada do herói seria a trajetória percorrida pelo personagem, que, composta por estágios sequencialmente postos, fazem a narrativa se desenrolar.

Relendo Campbell, Vogler (2009) propõe doze estágios em sua versão da jornada do herói: (1) Mundo comum; (2) Chamado à aventura; (3) Recusa do chamado; (4) Encontro com o mentor; (5) Travessia do primeiro limiar; (6) Testes, aliados, inimigos; (7) Aproximação da caverna oculta; (8) Provação; (9) Recompensa (apanhando a espada); (10) Caminho de volta; (11) Ressurreição e (12) Retorno com o elixir.

Nem todas as histórias possuem todas essas doze etapas e elas também não obrigatoriamente precisam aparecer exatamente nessa ordem. Em verdade,

A Jornada do herói é uma armação, um esqueleto, que deve ser preenchido com os detalhes e surpresas de cada história individual. A estrutura não deve chamar a atenção, nem deve ser seguida com rigidez demais. A ordem dos estágios que citamos aqui é apenas uma das variações possíveis. Alguns podem ser eliminados, outros podem ser acrescentados. Podem ser embaralhados. Nada disso faz com que percam seu poder. (VOGLER, 2009, p. 67)

Nesse momento, trabalhamos alguns desses estágios. Somente os que nos parecem mais aplicáveis ao nosso objeto de estudo.

O filme de *Absolut* – entendida aqui como sua narrativa de marca – se passa o tempo todo do ponto de vista do personagem principal, não identificado, que chamaremos aqui de Herói, para facilitar nossa comunicação e, claro, fazer jus à teoria que estamos aplicando. O roteiro inicia com Herói fazendo atividades aparentemente rotineiras: numa sequência, abre a porta do prédio, verifica a caixa de correio, abre a porta do apartamento e joga a carteira sobre uma mesa; a carteira bate em um copo que está ao lado de uma garrafa de *Absolut*. Temos aqui o estágio que Vogler chama de *Mundo comum* (*Mundo cotidiano* para Campbell), quando somos apresentados ao ambiente e à vida cotidiana do herói.

A narrativa continua com o protagonista recebendo uma mensagem no celular que diz exatamente: “*O mundo vai acabar amanhã, às 6h – Blisset*”. Aí trava-se um diálogo que vai no seguinte sentido:

Herói: “Oi? Que papo é esse??”

Mensagem: “Vou te provar. Onde está o seu gato?”

[O gato está andando em uma prateleira da estante da sala quando esbarra em um globo terrestre decorativo, que cai no chão]

Mensagem: Os gatos se acham donos do mundo mesmo né?

Herói: “Como ele foi parar lá? Como você sabe dessas coisas?”

Mensagem: “Eu escrevi o roteiro.”

[Toca a campainha e um storyboard com as cenas ocorridas até aqui é passado por baixo da porta]

Mensagem: “O mundo vai acabar e você vai ficar em casa?”

Podemos considerar que a frase que finaliza esse diálogo é o cerne do estágio *Chamado à aventura*, quando “apresenta-se ao herói um problema, um desafio, uma aventura a empreender. Uma vez confrontado com esse Chamado à Aventura, ele não pode mais permanecer indefinidamente no conforto de seu Mundo Comum.” (VOGLER, 2009, p. 54 – grifo no original) “O Chamado à Aventura estabelece o objetivo do jogo, e deixa claro qual é o objetivo do herói.” (VOGLER, 2009, p. 55). Em nosso caso, o objetivo do Herói é aproveitar o último dia do mundo. O que fica no ar são questões como “o que fará o personagem para desfrutar seu último dia? E onde estará para assistir ao fim do mundo?”

De uma certa perspectiva, Blisset pode ser considerado o *Mentor*. “A função do Mentor é preparar o herói para enfrentar o desconhecido. Pode lhe dar conselhos, orientação ou equipamento mágico.” (VOGLER, 2009, p. 57) Em nossa história em estudo, ao mesmo tempo que Blisset coloca o desafio, está automaticamente dando um ensinamento indireto “não fique aí parado, o mundo vai acabar, faça alguma coisa para aproveitar cada momento até o último instante”.

Dando sequência, acontece então o estágio *Travessia do primeiro limiar*, quando

[...] o herói se compromete no Mundo Especial da história pela primeira vez – ao efetuar a Travessia do Primeiro Limiar. Dispõe-se a enfrentar as consequências de lidar com o problema ou o desafio apresentado pelo Chamado à Aventura. Este é o momento em que a história decola e a aventura realmente se inicia. (VOGLER, 2009, p. 57 – grifo no original)

Na narrativa de *Absolut*, corresponde ao momento em que nosso Herói sai de casa, disposto a explorar as possibilidades de seu dia, derradeiro:

O personagem abre a porta. A treliça do elevador antigo se fecha. A porta do prédio bate.  
O personagem olha para os dois lados da rua e, ao atravessar, um táxi buzina e para na frente dele. Dentro do carro, jovens bonitos e descolados convidam o personagem para entrar.  
Ele entra e senta no meio de um homem e uma mulher no banco de trás do carro.

Agora, já no “Mundo Especial”, o espaço fora do Mundo Comum – o apartamento do Herói –, a vida pulsa. O roteiro vai sendo construído com flashes de cenas

variadas dando a impressão de que o tempo está passando e o Herói está realizando atividades prazerosas variadas: ele toma banho de mar, dá uma volta de skate, brinca no balanço e no gira-gira da praça e observa a lua e as estrelas.

Quase finalizando, agrupamos o estágio *Aproximação da caverna oculta*, quando o herói chega ao local onde está escondido o objeto de sua busca (VOGLER, 2009, p. 59), com o estágio *Provação*, quando o herói enfrenta a possibilidade da morte (VOGLER, 2009, p. 60). Na narrativa de *Absolut* acontece como segue:

Nesse momento, o personagem passa a procurar pelo lugar perfeito para assistir ao fim do mundo.

A cena passa por diversos horizontes prestes a amanhecer em cortes secos: praia, montanhas, cidade.

Os cortes param com o personagem no topo de um prédio. Ele observa o horizonte da cidade e logo em seguida, olha para o celular. São exatamente 5:59.

Como último estágio, temos o *Retorno com o Elixir*: ou seja, para a narrativa fazer sentido, o herói retorna ao Mundo Comum carregando um elixir, um tesouro ou uma lição do Mundo Especial. “O elixir é uma poção mágica com o poder de curar. Pode ser um grande tesouro, como o Graal, que, magicamente, cura a terra ferida, ou pode, simplesmente, ser um conhecimento ou experiência que algum dia poderá ser útil à comunidade. (VOGLER, 2009, p. 65)

O gato do personagem passa na frente dele. Ele volta o olhar para o horizonte, que já tem o sol saindo em meio aos prédios. Ele olha novamente o relógio do celular, que ainda indica 5:59.

Corta para fotos de palavras escritas em diversos lugares trocando em velocidade crescente.

Crie, Ouse, Pinte, Arrisque, Escreva, Transforme, Apaixone-se, Pense, Grite, Faça.

[Corte seco para a assinatura]

Absolut. Transform today.

Analisando esse trecho final da narrativa de *Absolut*, enxergamos duas possibilidades em relação ao elixir. A primeira seria o elixir como aquisição de um conhecimento; um ensinamento moral ao estilo *Carpe diem*, do latim “aproveite o momento”. Ou seja, o posicionamento da marca defendendo a busca pelo prazer imediato e a adoção de uma postura sem temor em relação ao futuro – que está prestes a acabar.

Já a segunda alternativa é assumirmos que a vodca *Absolut* figura ela própria como o exato elixir: bebida com propriedades milagrosas que, a um minuto para o fim do mundo, reaparece – salvadora – e encerra a narrativa.

Interessante um parêntese que complementa essa narrativa e reforça a posição de elixir de *Absolut*. A marca possui em seu portfólio a *Absolut Elyx*, sua vodca ultrapremium<sup>9</sup> (PROMOVIEW, 2013), cujo nome faz alusão direta ao termo elixir. O discurso do produto defende que há todo um legado por trás: um processo de fabricação artesanal, destilação em cobre, com matérias-primas de alta qualidade. Discurso reforçado com ações luxuosas como o *Vista Hotel by Absolut Elyx*<sup>10</sup> (COELHO, 2013), um hotel restrito a convidados especiais que, trabalhando em cima dos atributos da marca – detalhes da ambientação em cobre –, oferece uma experiência única de imersão no universo sofisticado do produto.

## 6 Narrativa final: considerações

Vogler (2009, p. 28-29), ao receber críticas de que a jornada do herói seria uma estrutura rígida e ultrapassada que não abarcaria a interatividade e a não-linearidade, retruca confirmando que

a interatividade sempre esteve entre nós – todos fazemos várias associações de hipertextos não-lineares em nossas mentes, mesmo quando ouvimos uma história linear. Na verdade, a Jornada do Herói se presta muito bem ao mundo dos jogos de computador e experiências interativas. As milhares de variações sobre o paradigma, elaborado através dos séculos, oferecem infinitas ramificações a partir das quais infundáveis redes de histórias podem ser construídas. (VOGLER, 2009, p. 29)

Assim, de certa forma, uma vez que conseguimos traduzir os estágios da jornada do herói para a narrativa de *Absolut*, ratificamos o posicionamento de Vogler em defesa de seu método. E aqui, claro, o espírito colaborativo juntando forças para forjar um mundo mítico em torno de uma marca. Magia e encantamento, característicos do universo da publicidade, portanto, persistindo mesmo na nova lógica colaborativa de construção de narrativa.

Nessa direção, fazendo irradiar nossas teorizações iniciais, em certo sentido podemos transpor as conclusões de Carrascoza (2007), em torno da estratégia mercadológica de uma telenovela, para a campanha *Open Film Project* de *Absolut*. Seu processo de construção da narrativa opera rizomaticamente a partir da proposta colaborativa; já no plano de seu conteúdo aproxima-se mais da lógica hierárquica da árvore, trabalhando com os fundamentos do discurso publicitário.

Dando continuidade, interessantes as notações de Radfahrer (2013) que parecem resumir bem a trajetória percorrida pelas narrativas, do ponto de vista da autoria. Do anonimato de grandes histórias e mitos, passando pela lógica editorial, sobretudo autoral, até chegar ao cenário atual em que teríamos um retorno ao anonimato.

Boa parte dos valores e regras que compõem a vida em sociedade é composta de histórias, que na forma de mitos, lendas, costumes ou folclore, são transmitidas através das gerações. [...] As grandes histórias épicas do passado são conjuntos de narrativas costuradas por um compilador muitas vezes anônimo. Seus autores originais foram perdidos no tempo, deixando para a posteridade somente a moral da história. [...] A revolução promovida pela imprensa de tipos móveis criou a indústria editorial, que, para ter retorno sobre seus pesados investimentos em impressão e distribuição, precisava moralizar essa promiscuidade autoral. [...] O excesso de informação promovido pela Internet e Redes Sociais faz com que narradores de todos os tipos apareçam o tempo todo. De mestres de RPG a ninjas de videogames, de blogueiros a celebridades no Twitter, Facebook e YouTube, novos autores propõem, compilam e remixam histórias de múltiplas fontes. (RADFAHRER, 2013)

Em *Open Film Project*, o que vemos não é um total anonimato da narrativa – até porque é assinada pela marca. Uma vez que a *Absolut* respondia aos selecionados “Parabéns! Seu nome já está garantido na ficha técnica do nosso filme. Pode comemorar!”<sup>11</sup> (ABSOLUT, 2013), todos os fãs colaboradores selecionados serão citados, em torno, é claro, dos nomes dos articuladores principais, os artistas especialistas convidados. De qualquer forma, o processo colocado em operação por *Absolut* já é um avanço muito grande em direção à horizontalidade se comparado ao sistema totalmente verticalizado de construção de narrativa de marca da publicidade tradicional.

## Notas

1. OPEN FILM PROJECT. Disponível em: <<http://www.openfilmproject.com.br>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
2. FURTADO, Jonas. São Paulo recebe espaço exclusivo da Absolut. Disponível em: <<http://www.meioensagem.com.br/home/marketing/noticias/2012/09/21/Sao-Paulo-recebe-espaco-exclusivo-da-Absolut.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
3. ROCHA, Roseani. Levi's e Absolut lançam livros. Disponível em: <<http://www.meioensagem.com.br/home/marketing/noticias/2013/08/06/Levis-e-Absolut-lancam-livros.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
4. ROCHA, Aline. Rafael Grampá em filme global de Absolut. Disponível em: <<http://www.meioensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2013/09/10/Rafael-Grampa-em-filme-global-de-Absolut.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
5. COPPOLA, Raissa. De consumidor a roteirista. Disponível em: <<http://www.meioensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2013/10/22/Absolut-cria-curta-colaborativo.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
6. ABSOLUT | OPEN FILM PROJECT. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=RfOxLC\\_BuEk&feature=c4-overview&list=UU8-22IFV9xi8VMTmwY7z7gA](http://www.youtube.com/watch?v=RfOxLC_BuEk&feature=c4-overview&list=UU8-22IFV9xi8VMTmwY7z7gA)>. Acesso em: 02 nov. 2013. "[voltar](#)"
7. ABSOLUT. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=64818094854968&set=a.140070886032646.21144.138517696187965&type=1>>. Acesso em: 03 dez. 2013. "[voltar](#)"
8. OPEN FILM PROJECT. O roteiro está pronto. Disponível em: <<http://www.openfilmproject.com.br/roteiro>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
9. PROMOVIEW. Absolut Elyx marca presence no baile da Vogue. Disponível em: <<http://promoview.com.br/proprietario/263193-absolut-elyx-marca-baile-da-vogue-com-ativacoes/>>. Acesso em: 05 dez 2013. "[voltar](#)"
10. COELHO, Tony. Absolut Elyx abre hotel exclusivo para convidados. Disponível em: <<http://promoview.com.br/rj/346019-absolut-elyx-abre-hotel-exclusivo-para-convidados/>>. Acesso em: 05 dez. 2013. "[voltar](#)"
11. ABSOLUT. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=64818094854968&set=a.140070886032646.21144.138517696187965&type=1>>. Acesso em: 03 dez. 2013. "[voltar](#)"

## Referências

ABSOLUT - OPEN FILM PROJECT. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=RfOxLC\\_BuEk&feature=c4-overview&list=UU8-22IFV9xi8VMTmwY7z7gA](http://www.youtube.com/watch?v=RfOxLC_BuEk&feature=c4-overview&list=UU8-22IFV9xi8VMTmwY7z7gA)>. Acesso em: 02 nov. 2013.

ABSOLUT. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=648180948554968&set=a.140070886032646.21144.138517696187965&type=1>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland (et al.). **Análise estrutural da narrativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

BARTHES, Roland. **S/Z: uma análise da novela Sarrazine de Honoré de Balzac**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

CARRASCOZA, João Anzanello. A cena de consumo: um detalhe da estética publicitária. In: ROCHA, Rose de Melo e CASAQUI, Vander. **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto alegre: Sulina, 2012.

CARRASCOZA, João Anzanello; FURTADO, Juliana de Assis. Rebelde: estratégia mercadológica de rizoma e tática discursiva de árvore. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 3, 2007, p. 81-89.

COELHO, Tony. **Absolut Elyx abre hotel exclusivo para convidados**. Disponível em: <<http://promoview.com.br/rj/346019-absolut-elyx-abre-hotel-exclusivo-para-convidados/>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

COPPOLA, Raissa. **De consumidor a roteirista**. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2013/10/22/Absolut-cria-curta-colaborativo.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FURTADO, Jonas. **São Paulo recebe espaço exclusivo da Absolut**. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/noticias/2012/09/21/Sao-Paulo-recebe-espaco-exclusivo-da-Absolut.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André. Condição pós-moderna e cibercultura. In: LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Sulina, 2007.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva - Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

OPEN FILM PROJECT. O roteiro está pronto. Disponível em: <<http://www.openfilmproject.com.br/roteiro>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

OPEN FILM PROJECT. Disponível em: <<http://www.openfilmproject.com.br>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

PROMOVIEW. Absolut Elyx marca presence no baile da Vogue. Disponível em: <<http://promoview.com.br/proprietario/263193-absolut-elyx-marca-baile-da-vogue-com-ativacoes/>>. Acesso em: 05 dez 2013.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

RADFAHRER, Luli. **A nova narrativa e o fim do autor**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2013/09/1342364-a-nova-narrativa-e-o-fim-do-autor.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ROCHA, Aline. **Rafael Grampá em filme global de Absolut**. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2013/09/10/Rafael-Grampa-em-filme-global-de-Absolut.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

ROCHA, Everardo. Culpa e prazer: imagens do consumo na cultura de massa. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.123-138, mar. 2005.

ROCHA, Roseani. **Levi's e Absolut lançam livros**. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/noticias/2013/08/06/Levis-e-Absolut-lancam-livros.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Sinergia: Ediouro, 2009.

13

# Tipologia de segmentação para adoção de inovações em celulares pela baixa renda de São Paulo, Brasil

Segmentation typology for mobile innovation  
technology adoption by low-income population in  
Sao Paulo, Brazil

Tipología de Segmentación para Adopción de  
Innovaciones en Celulares para personas de Baja  
Renta de São Paulo, Brasil

Maria de Lourdes Bacha  
Celso Figueiredo Neto  
Angela Schaun

**Resumo:**

Este artigo visa propor uma tipologia de segmentação para adoção de inovações em celulares: pela renda baixa de São Paulo, Brasil. O artigo se justifica pela importância da baixa renda na população brasileira e pelo tamanho do mercado de telefonia celular brasileiro (quinto lugar no mercado mundial). Considera-se que os achados têm implicações gerenciais e teóricas que podem contribuir para desenvolver estratégias apropriadas e eficientes.

**Palavras-chave:**

Adoção de inovações tecnológicas em celulares, tipologia de segmentação, atitudes do consumidor da baixa renda.

**Abstract:**

This article aims to propose a segmentation typology for the adoption of innovations on mobile phones by low-income Sao Paulo inhabitants. The article is justified by the importance of low-income Brazilian population and the size of the Brazilian mobile phone market (fifth in the world market). It can be argued that the findings have theoretical and managerial implications useful to help and to develop appropriate and efficient strategies.

**Keywords:**

Mobile innovation technology adoption, segmentation typology, low-income consumer attitudes.

**Resumen:**

Este artículo tiene el objetivo de proponer una tipología de segmentación para adopción de innovaciones en celulares por la clase de baja renta de São Paulo, Brasil. El artículo se justifica por la importancia de la baja renta en la población brasileña y por el tamaño del mercado de telefonía celular brasileño (quinto lugar en el mercado mundial). Se considera que los hallazgos tienen implicaciones gerenciales y teóricas que pueden contribuir para desarrollar estrategias apropiadas y eficientes.

**Palabras clave:**

Adopción de innovaciones tecnológicas en celulares, tipología de segmentación, actitudes del consumidor baja renta.

O principal objetivo deste artigo é propor uma tipologia de segmentação para adoção de inovações em celulares pela população da baixa renda de São Paulo, Capital.

O público-alvo estudado foi o de baixa renda, que atualmente representa a maior parcela da população do país (75%). (CETELEM BGN, 2012). Conforme Almeida Prado (2008) não há consenso entre os pesquisadores sobre a forma de classificar a população da baixa renda, se apresentada em termos de salários mínimos, ou de classificação sócio econômica, ou de local de residência. Para este artigo, utilizou-se como classificação da baixa renda as classes C e D, de acordo com Critério de Classificação Socioeconômica Brasil, relacionado ao poder de compra de indivíduos e famílias urbanas, baseado nas questões: patrimônio, bens duráveis e não duráveis, domicílio, grau de instrução do chefe de família (ABEP, 2011; LIMA; GOSLING; MATOS, 2008, BARKI, 2010).

Também como objeto de estudo, foi escolhido o telefone celular, que tem apresentado altas taxas de crescimento de vendas e de adoção e constitui a ferramenta mais importante de convergência midiática atualmente (JENKINS, 2009; LEMOS, 2008), além de ter papel importante como tecnologia de informação e como ferramenta de inclusão social e digital (SIKDAR, VEL, 2010; BACHA, SCHAUN, 2011). O celular é mais importante para os brasileiros do que o computador ou a internet (IBOPE MEDIA, 2009).

Dados preliminares da Anatel/ Teleco indicam que o Brasil terminou Agosto de 2013 com 268,4 milhões de celulares e teledensidade 135,45 cel/100 hab. e que a venda de *smartphones* (modelos com vários recursos) superou pela primeira vez as de celulares tradicionais (ANATEL/TELECO, 2013).

Segundo a GfK (2010), o celular lidera a intenção de troca de aparelhos eletrônicos entre os brasileiros. Os jovens dos 18 aos 24 anos se destacam entre os que têm maior pretensão de adquirir um novo modelo (53%) com mais diferenciais e funcionalidades, como acesso à internet e câmera acoplada com melhor resolução.

## 1 Desenvolvimento

Rogers (2003) define inovação como a ideia, prática ou objeto que é percebido como novo (pouco importando se é objetivamente novo ou não). O que realmente importa seria a reação de um indivíduo, ou seja, se para este for novo, então seria uma inovação.

Há vários modelos e perspectivas teóricas para se entender os determinantes da aceitação e utilização de nova tecnologia de informação: na perspectiva da Teoria de Difusão de Inovações (ROGERS, 2003); dimensão cognitiva e afetiva da aceitação de tecnologia na Teoria da Ação Racional (FISHBEIN; AJZEN, 1975); na Teoria do Comportamento Planejado (AJZEN, 1985); intenção comportamental ou o próprio comportamento como variáveis dependentes (DAVIS, 1989; TAYLOR; TODD, 1995); prontidão para tecnologia e avaliação cognitiva (LIN; SHIH; SHER, 2007; PIRES; COSTA, 2008; FERREIRA; ROCHA, 2011), inovação e suas características; o sistema social de difusão de inovação; processo de difusão e características pessoais dos adotantes (PÁDUA JR.; PRADO, 2005).

Para atender aos objetivos deste trabalho, o termo atitude é empregado de forma a corresponder a avaliações, sentimentos e tendências de ação, duradouros, e que são favoráveis ou não a alguma ideia ou objeto. De acordo com a definição clássica, atitudes são predisposições aprendidas a responder a um objeto ou a uma classe de objetos de forma consistentemente favorável ou desfavorável (FISHBEIN; AJZEN, 1975; AJZEN, 1985; SAAKSJARVI, 2003).

## 2 Procedimentos metodológicos

Foi realizada uma pesquisa empírica quantitativa junto a uma amostra não probabilística por conveniência (MALHOTRA, 2001), constituída por 420 indivíduos das classes C e D residentes em São Paulo, possuidores/usuários de telefone celular, selecionados em pontos de fluxo. Os trabalhos de campo foram realizados entre abril e julho de 2011. O levantamento dos dados utilizou a

abordagem da entrevista pessoal, por meio de um questionário estruturado aplicado em pontos de fluxo de pedestres, em bairros paulistanos com maiores concentrações de população de baixa renda. As respostas dos questionários foram digitadas em máscaras de software de pesquisa do SPSS.

### 3 Apresentação dos principais resultados

#### 3.1 Perfil da amostra

A Tabela 1 apresenta uma descrição do perfil da amostra. Trata-se de amostra relativamente jovem, com baixa escolaridade, no entanto eventuais discrepâncias amostrais podem ser creditadas ao tipo de amostragem.

Tabela 1: Perfil demográfico da amostra.

<b>Sexo</b>	<b>%</b>
Feminino	57
Masculino	43
<b>Classe socioeconômica</b>	
C	73
D	27
<b>Faixa etária</b>	<b>%</b>
Até 15 anos	8
16 a 24 anos	15
25 a 29 anos	18
30 a 39 anos	16
40 a 49 anos	22
Acima de 50 anos	19
<b>Escolaridade</b>	<b>%</b>
Até ensino fundamental incompleto	30
Até ensino fundamental completo	21
Até ensino médio incompleto	20

Até superior incompleto	24
Superior completo	5
<b>Renda familiar mensal</b>	<b>%</b>
Até 1 Salário Mínimo	8
Entre 2 a 5 Salários Mínimos	74
Entre 6 a 10 Salários Mínimos	13
11 ou mais Salários Mínimos	5
Media ponderada:	4,36

Fonte: autores.

Complementado os dados do perfil, vale enfatizar que a posse de outros produtos considerados de alta tecnologia é a seguinte: computador *desktop* (56%), *notebook* (21%), *notebook* (6%), TV de alta resolução (17%), máquina fotográfica digital (51%), *iphone* (5%), *smartphone* (7%), *ipad* (2%) e *blue-ray* (2%).

### 3.2 Posse e uso do celular

A Tabela 2 apresenta os principais resultados com relação à posse e uso do celular. Verifica-se que 91% dos entrevistados utilizam o celular diariamente, o tempo de posse é superior a três anos, 90% usam celular pré-pago e a média de gasto com celular é inferior a R\$ 40,00, valor que pode ser atribuído aos planos e promoções das operadoras e fabricantes, que não tarifam chamadas de celulares para a mesma operadora. Vale destacar que é significativo o percentual daqueles que indicariam a operadora 83%.

Tabela 2: Posse e uso do celular.

<b>Frequência de uso</b>	<b>%</b>
Diariamente	91
Semanalmente	3
Mensalmente	4
Raramente	2
<b>Posse</b>	<b>%</b>
Possui o celular que usa	95

TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

<b>Plano</b>	
Usa pré-pago	90
<b>Gasto com celular</b>	
Até a R\$ 10,00	10
R\$ 11,00 a R\$ 30,00	55
R\$ 31,00 a R\$ 50,00	18
R\$ 51,00 a R\$ 70,00	6
R\$ 71,00 a R\$ 100,00	4
R\$ 101,00 a R\$ 150,00	3
R\$ 151,00 a R\$ 200,00	2
Acima de R\$ 201,00	2
Média ponderada	37,12
<b>Tempo de posse de celular</b>	
Menos de 6 meses	5
Mais de 6 meses até 1 ano	8
Mais de 1 ano até 2 anos	13
Mais de 2 anos até 3 anos	13
Mais de 3 anos até 5 anos	22
Mais de 5 anos	39
Media ponderada	3,45
<b>Troca de Aparelho</b>	
Nenhuma	15
1 vez	11
2 vezes	15
3 vezes	23
4 vezes	15
5 vezes	7
6 vezes ou mais	15
<b>Número de aparelhos que tem ou usa</b>	
Não tenho aparelho, uso de conhecido/ trabalho.	5
1 aparelho	71
2 aparelhos	19
3 ou mais	5
Média ponderada:	1,04

<b>Número de aparelhos em casa</b>	
Tem 1	6
Tem 2	31
Tem 3	31
Tem 4 ou mais	31
Média ponderada	3,17
<b>Indicação de operadora</b>	
Sim	83

Fonte: Autores.

A seguir são descritas as funções mais usadas diariamente no celular. Em um primeiro grupo, com percentuais acima de 70%, podem-se considerar: “Fazer chamadas” (90%), “Receber chamadas” (88%), “Relógio” (77%). “Despertador” (72%), “Agenda de telefones” (71%), “Identificador de chamada” (70%). Em um segundo grupo aparecem: “SMS/torpedo” (64%), “Agenda” (45%), “MP3” (44%), “Fone de ouvido” (40%), “Calendário” (38%). Num terceiro patamar podem-se considerar: “Calculadora” (26%), “Bluetooth” (22%), e “Câmera digital” (22%).

Pádua Jr. e Prado (2005) classificaram as funções em três tipos: (1) Funções básicas: receber ligações, fazer ligações, receber mensagens de texto, enviar mensagens de texto e personalização de perfil. (2) Funções intermediárias: *download* e personalização de toques musicais, segurança e configurações do sistema, jogos, sons polifônicos e despertador/alarme. (3) Funções avançadas: câmera fotográfica, envio/recebimento de fotos, *download* de fotos/imagens, gravação/reprodução de vídeos, e-mail, *download* de jogos, cronômetro, acesso à internet e discagem por voz. Analisando-se os dados pode-se perceber que as funções mais frequentes se referem, na maioria, às básicas e intermediárias.

Torres, Borges e Jambeiro (2006) classificaram as funções como informativas e comunicativas. São informativas quando a informação (voz, som, imagem) está depositada em algum banco de dados, podendo ser acessada pelo usuário de maneira assíncrona, isto é, a qualquer momento. O serviço é comunicativo quando a informação (voz, som, imagem) é gerada no momento mesmo em que a ligação é feita, de maneira síncrona. Verifica-se que as funções mais usadas são as comunicativas.

### 3.3 Tecnologia e inovações nos celulares

Complementando a análise, foram apresentadas aos entrevistados duas escalas de atitudes do tipo Likert de concordância com cinco pontos (variando de discordo totalmente a concordo totalmente) para tecnologia e para adoção de inovações em celulares. As escalas foram avaliadas quanto à validade de conteúdo (DeVELLIS, 2003), tendo-se decidido durante a elaboração do questionário pela utilização de escalas já validadas na literatura (PÁDUA JR.; PRADO, 2005).

Hair Jr. *et al.* (2006) argumentam que a análise fatorial desempenha o papel principal na avaliação da dimensionalidade de um construto, por determinar o número de fatores de um conjunto de dados e as cargas fatoriais de cada item em seus respectivos constructos. A carga fatorial de todos os itens foi superior a 0,5.

Os testes sobre a adequação da análise fatorial também foram satisfatórios. O teste Kaiser-Meyer-Olkin (medida de adequação amostral), foi igual a 0,606 para a escala relativa à tecnologia e 0,640 para a escala de adoção de inovações em celulares, portanto considerados satisfatórios. Foi também verificada a confiabilidade pelo cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, cujos coeficientes foram superiores a 0,5 para todos os constructos (MALHOTRA, 2001, HAIR JR. *et al.*, 2006).

### 3.4 Atitudes com relação à tecnologia

Os maiores graus de concordância para atitudes com relação à tecnologia foram obtidos para as assertivas: “os computadores vieram para ajudar a melhorar minha vida” (79%), “quando compro um aparelho eletrônico eu levo muito em consideração marcas que tenham uma boa assistência técnica” (73%), “quando um novo aparelho eletrônico é lançado eu espero algum tempo para poder comprá-lo mais barato” (66%). Os menores graus de concordância encontrados se referem a “em geral eu sinto dificuldades em lidar com as inovações tecnológicas

que tem à nossa volta” (44%); “computadores são perigosos porque podem provocar o desemprego” (30%), “eu tenho muito medo de que os avanços da tecnologia passem a controlar minha vida” (25%); “de uma maneira geral eu sou um dos primeiros a comprar novos aparelhos eletrônicos” (20%).

Várias pesquisas mostram o risco percebido como uma dimensão da magnitude de consequências negativas que podem ocorrer em uma compra ou uso, consequências que podem incluir danos físicos, acidentes, performance do produto e perdas psicológicas, monetárias, de status social, de tempo e de oportunidades futuras (PÁDUA JR.; PRADO, 2005). Devido a essas incertezas, os consumidores tanto podem entender a compra de novos produtos de alta tecnologia como sendo uma decisão arriscada como também com obsolescência e depreciação desses produtos. Estudos mostram que a velocidade de lançamento de novas e aperfeiçoadas versões pode fazer com que o consumidor sinta-se arrependido pela compra anterior e hesitante em relação a compras futuras de aparelhos de alta tecnologia.

Conforme mencionado anteriormente foi realizada uma análise fatorial com relação às assertivas expostas. Os três componentes encontrados explicam 64% da variância total.

O primeiro componente, cautela, inclui “quando compro um aparelho eletrônico levo muito em consideração marcas que tenham uma boa assistência técnica” (0,809) e “quando um novo aparelho eletrônico é lançado espero algum tempo para poder comprá-lo mais barato” (0,709). O segundo componente, medo, relacionou “tenho muito medo de que os avanços da tecnologia passem a controlar minha vida” (0,858), “computadores são perigosos porque podem provocar o desemprego” (0,853), “em geral sinto dificuldades em lidar com as inovações tecnológicas que tem à nossa volta” (0,581). O terceiro componente, otimismo, relacionou “de uma maneira geral sou um dos primeiros a comprar novos aparelhos eletrônicos” (0,683), “os computadores vieram para ajudar a melhorar minha vida” (0,599).

### 3.5 Atitudes com relação à inovação nos celulares

Analogamente ao que foi apresentado com relação a atitudes com relação à tecnologia, no tópico referente à inovação nos celulares, inicialmente os dados são mostrados de forma descritiva e depois com o uso de análise multivariada fatorial. Os maiores graus de concordância foram obtidos para “os aparelhos de telefone celular novos são melhores que os modelos antigos” (73%), “não tenho problemas em entender o funcionamento do celular” (71%), “as funções disponíveis nos novos aparelhos de telefone celular são mais interessantes que as funções disponíveis nos aparelhos antigos” (69%), “os novos modelos de celular são um grande incentivo para comprar um novo” (61%).

A seguir, em outro patamar, podem-se considerar: “os novos aparelhos de telefone celular da nova geração são mais difíceis de usar que os modelos antigos” (59%), “é difícil usar as funções mais avançadas de um telefone celular como acesso à internet” (51%), “adoro o desafio de aprender a usar tudo o que o celular me oferece” (50%), “é difícil entender as recentes inovações nos aparelhos e nos serviços de telefonia celular (por exemplo: GPRS, EDGE, MMS, GSM, sons polifônicos etc.)” (45%).

Finalmente, os menores graus de concordância foram encontrados para “é difícil usar as funções mais avançadas de um telefone celular como câmera fotográfica” (35%), “é possível experimentar um aparelho de telefone celular na loja antes de comprá-lo” (31%), “é possível experimentar os novos serviços disponíveis nos aparelhos de telefone celular da nova geração antes de adquiri-los” (30%).

A partir da análise fatorial foram encontrados quatro componentes que explicam 60% da variância total. O componente, dificuldade, relacionou “é difícil usar as funções mais avançadas de um celular como acesso à internet” (0,765), “é difícil usar as funções mais avançadas de um telefone celular, como câmera fotográfica” (0,761), “os novos aparelhos de celular da nova geração são mais difíceis de usar que os modelos antigos” (0,595), “é difícil entender as recentes inovações nos aparelhos e nos serviços de telefonia celular (por exemplo: GPRS, EDGE, MMS, GSM, sons polifônicos etc.)” (0,575). O componente, melhorias percebidas, se

refere a “os aparelhos de celular novos são melhores que os modelos antigos” (0,808); “as funções disponíveis nos novos aparelhos de celular são mais interessantes que as funções disponíveis nos antigos” (0,711), “os novos modelos de celular são incentivos para comprar um novo” (0,593). O componente, experimentalidade, se refere a “é possível experimentar os novos serviços disponíveis nos aparelhos de telefone celular da nova geração antes de adquiri-los” (0,804); “é possível experimentar um celular na loja antes de comprá-lo” (0,788). O quarto e último componente desafio relacionou “adoro o desafio de aprender a usar tudo o que o celular me oferece” (0,796), “não tenho problemas em entender o funcionamento do celular” (0,644).

### 3.6 Segmentação: análise de cluster

A seguir são apresentados os resultados para uma proposta de tipologia para segmentação, cuja escolha das variáveis se baseou em considerações teóricas, buscando suprir uma lacuna verificada na revisão da literatura, a ausência de estudos voltados para as classes populares. Conforme Malhotra (2001), a análise de cluster é uma técnica do tipo de interdependência. As etapas para a aplicação da análise de *cluster* seguiram a literatura sobre o tema (MALHOTRA, 2001, HAIR JR. *et al.*, 2006). Foram encontrados três clusters, com a utilização do *cluster k-means* não hierárquico com uso do *software* SPSS. O quadro a seguir traz a descrição dos *clusters* encontrados.

Quadro 1: Descrição dos clusters.

<b>Cluster</b>	<b>Dados demográficos</b>	<b>Uso e posse de tecnologia</b>	<b>Dados atitudinais</b>
<i>Cluster 1 (adotantes)-</i> 22% da amostra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior percentual de mulheres;</li> <li>• maior percentual de de renda entre 6-10 salários mínimos;</li> <li>• maior percentual de Classe C;</li> <li>• maior percentual de de escolaridade superior completo e incompleto;</li> <li>• maior percentual de idade entre 25-39 anos;</li> <li>• distribuído equitativamente entre casados e solteiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior percentual de uso;</li> <li>• semanal do celular;</li> <li>• maior percentual de pós-pago;</li> <li>• maior percentual de posse de notebook;</li> <li>• maior percentual de TV com alta resolução e máquina fotográfica digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quanto à tecnologia-segunda maior média de desafio;</li> <li>• quanto às inovações em celulares.- maior média das melhorias percebidas.</li> </ul>
<i>Cluster 2 (inseguros)</i> 38% da amostra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuído equitativamente entre homens e mulheres;</li> <li>• maior percentual de renda entre 2-5 salários mínimos;</li> <li>• distribuído equitativamente entre as classes C e D;</li> <li>• maior percentual de escolaridade no nível ensino fundamental;</li> <li>• grupo mais idoso - acima 40 anos;</li> <li>• maior percentual de casados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior percentual de uso diário celular;</li> <li>• maior percentual dos que têm computador <i>desktop</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quanto à tecnologia - maior média de medo;</li> <li>• quanto às inovações em celulares - maior média de experimentalidade.</li> </ul>

<p><i>Cluster 3</i> (consumistas)- 40% da amostra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior percentual de homens;</li> <li>• menor renda, predominância da classe D;</li> <li>• maior percentual de ensino médio;</li> <li>• maior percentual de faixa etária entre 15-24 anos;</li> <li>• maior percentual de solteiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• menor frequência de uso diária;</li> <li>• maior percentual de pré-pago;</li> <li>• maior percentual dos que não têm computador <i>desktop</i>, dos que não têm notebook nem máquina fotográfica digital;</li> <li>• o maior percentual de <i>smartphones</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quanto à tecnologia -- maior média do fator cautela e maior média do fator otimismo;</li> <li>• quanto às inovações em celulares - maior média de dificuldade em lidar com inovações.</li> </ul>
--	---	--	---

Fonte: autores.

A presente análise dos clusters demonstrou as patentes diferenças das relações dos consumidores com os aparelhos celulares, bem como com as inovações que cada geração de celulares apresenta.

Uma das descobertas mais significativas foi o *cluster 3*, consumistas, que apresenta um quadro de desejo por consumo intensificado pela eventual ausência desse mesmo consumo. Em outros termos poder-se-ia afirmar que os que menos consomem são exatamente aqueles que carregam consigo maiores expectativas em relação aos produtos eletrônicos e aqueles consumidores com maiores restrições orçamentárias, o que explica a menor posse de itens de consumo como computadores, *notebooks* ou câmeras digitais. Entretanto são os consumidores que mais têm *smartphones*. Talvez pela ideia de que um *smartphone* poderia substituir a posse dos demais equipamentos, o que é apenas parcialmente verdade.

Curioso também é o fato que, aliado ao profundo desejo por consumo esses indivíduos, a maior parte da classe D, têm também imensa cautela em relação à compra dos aparelhos eletrônicos. Esse fato pode ser explicado de duas maneiras: uma primeira justificativa seria o fato de como se trata de consumidores com orçamento mais limitado, as compras de produtos (eletrônicos, mas não apenas) são fatos que demandam grande esforço individual, materializado em economia

para pagamento de parcelas a perder de vista. Nessa situação, a compra equivocada de uma determinada marca ou modelo poderia gerar grande frustração, já que o usuário precisaria ficar com aquele produto por longo tempo até ter novamente condições para investir em um novo aparelho.

### **Considerações finais**

Com base nos resultados obtidos na pesquisa realizada foi possível contrapor informações obtidas a partir da literatura estudada com os dados obtidos nesse estudo. Observa-se, portanto, que vem aumentando o uso do celular entre a população de baixa renda, principalmente com a facilidade do sistema pré-pago de recarga, o parcelamento de aparelhos e políticas de comunicação e distribuição agressivas que garantem maior sucesso para as empresas operadoras e fabricantes neste cenário tão competitivo.

À medida que aumenta a sofisticação de produtos e serviços tecnológicos, aumenta também a dificuldade do consumidor em compreender e lidar com estas inovações, complexificando a decisão sobre sua inserção no dia a dia. Embora os produtos de alta tecnologia estejam cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, poucos estudos têm sido realizados de modo a focá-los especificamente dentro do campo do comportamento do consumidor especificamente entre o consumidor da baixa renda (FERREIRA; ROCHA, 2011).

Verificou-se que, de maneira geral, os resultados condizem com a revisão da literatura, principalmente quanto à velocidade das inovações tecnológicas tal que, quando finalmente uma pessoa se familiariza com determinado produto, este se torna obsoleto pelo lançamento de versão mais avançada, dificultando a difusão e o aprendizado. A compreensão dos fatores que levam consumidores a adotar novas tecnologias é interessante tanto para empresas quanto para a pesquisa acadêmica (ETIM, 2010). Há particularidades que permeiam a relação do consumidor com produtos e serviços de alta tecnologia, por exemplo, a ansiedade e o medo que alguns consumidores sentem ao utilizar tecnologias

muito diferentes às suas experiências anteriores, requerendo assim abordagem focada em como entender a forma como enxergam e se relacionam com estas inovações (FERREIRA; ROCHA, 2011).

Apesar de, nos últimos anos, terem surgido mais trabalhos sobre este tema, ainda são necessárias investigações mais aprofundadas, para se compreender como as características pessoais e as características percebidas afetam a avaliação dos produtos e sua adoção por parte dos consumidores de baixa renda.

Pode-se levantar uma hipótese para explicar o afã deste segmento por produtos tecnológicos que tem a ver com o universo das comunicações, ou seja, a posse e o uso dos celulares, em especial os smartphones agrega ao usuário relevante presença social. Elementos como juventude, tecnologia, sofisticação, pertença a um grupo de consumidores “vip” são sensações associadas a produtos *high end* que tem preços superiores e são, em princípio, destinados aos estratos superiores da sociedade. O usuário da baixa renda que detém um desses equipamentos sente-se parte de um universo de consumo cheio de encantamento e sofisticação.

Também se pode considerar que a posse do celular tem dois níveis. Um primeiro nível físico, quando o usuário usa e exhibe seu aparelho em público, diante de seus pares, e extrai olhares invejosos de seus colegas. Um segundo nível é o virtual, pois é por meio do uso das características avançadas (fotografia e navegação na internet, em especial) que o usuário garante sua presença nas redes sociais, postando imagens de suas atividades, tornando-se figura pública, interessante, estimulante, consumidora.

Essa característica é um dos pontos fulcrais da pesquisa. Pois a criação de novos *ethos* sociais por meio de uma existência virtual é sociologicamente interessante e instigante. Como construir novas personalidades por meio da participação virtual no universo do consumo? Essa questão, com vieses nas mais distintas áreas das ciências humanas, insta ao aprofundamento dos estudos nessa área.

Um consumidor que recentemente chegou ao “mundo encantado do consumo” ao qual, por gerações ele só teve acesso periférico – mas foi exposto amplamente

por meio das novelas televisivas – finalmente tem a chance de adquirir produtos. Ele espera que os produtos lhes abram caminho para uma vida idílica qual se acostumou a ver nas telenovelas. Até certo ponto essa projeção se materializa, já que, ao menos virtualmente, esse consumidor tem condições de construir sua nova persona social, que vive, se diverte, consome e posta tudo isso no *Facebook*.

O consumo, antes tão distante, vem se tornando cada vez mais presente nas classes inferiores. O encantamento presente no consumo, exibição e projeção do indivíduo na sociedade por meio dos aparelhos celulares é um vibrante tema de estudo e o *cluster 3* demonstra haver grupos significativos de consumidores que se enquadram nessa perspectiva.

É claro que serão necessários mais estudos para que se possa elaborar um quadro das contradições e realidades que o apelo ao consumo de *smartphones* tem causado no *ethos* dos consumidores de baixa renda. Mas a atual pesquisa já denota a existência de um grupo relevante de consumidores com essas características. É nessa perspectiva que pode enxergar os resultados aqui expressos, como *flashes* de uma realidade que se avizinha a qual ainda não se pode oferecer um quadro compreensivo, mas que demanda por novas relações sociais e de consumo. Nos dados obtidos emerge esse ator social que representa novos papéis e materializa novas demandas relativas à sua inserção no universo do consumo.

Dentre as limitações da pesquisa, deve-se destacar que os resultados obtidos não deveriam ser vistos como conclusivos, nem generalizados para o universo, pois a pesquisa foi realizada a partir de amostragem por conveniência, não sendo possível, portanto, fazer inferências a partir das conclusões obtidas (HAIR *et al.*, 2005). Também, apesar da amostra escolhida se assemelhar ao perfil de inovadores, não se pode garantir que a amostra estudada seja a melhor representação dessa classe de consumidores.

A introdução de atributos pode levar o consumidor a uma percepção positiva ou negativa que, aliada às características pessoais e emotivas do consumidor, pode afetar a adoção do produto. No caso de celulares, aparelhos que anteriormente

tenham poucas funções e comandos passaram a apresentar complexidade maior de uso, tornando-se necessário um esforço de aprendizagem para poder usufruir as novidades.

Quanto à população de baixa renda, o consumidor pode achar que a inovação seja demasiado complexa, demandando esforço de aprendizado, o que poderia levá-lo a não comprar ou adiar sua compra, em função de seus medos e incertezas. Pode-se dizer que o celular se tornou inseparável do usuário, está sempre com ele, em qualquer lugar ou hora, onde quer que esteja e a qualquer hora. Neste contexto, vem se transformando em um poderoso aliado da comunicação de marketing para promover marcas, produtos e serviços, pois devido à sua mobilidade ganhou *status* de nova mídia, capaz de gerar campanhas absolutamente direcionadas ao perfil de cada consumidor, considerando-se recursos instalados pelas operadoras que permitem localizar o usuário em qualquer lugar e enviar conteúdo focado naquele momento.

Resumindo, os clusters encontrados reforçam a ideia de que o segmento da baixa renda é heterogêneo e não pode ser tratado de forma homogênea. Para finalizar, pode-se dizer que a expansão da baixa renda significou aumento do poder de consumo deste segmento graças à expansão do crédito ao consumidor, alongamento dos prazos; maior oferta de financiamentos pelos bancos e financeiras; redução dos juros; redução do desemprego; aumento da renda média e programas sociais do governo, que influenciaram o consumo da base da pirâmide social.

Como implicações pode-se verificar que o padrão de consumo das classes C e D vem mudando, atraindo as empresas, obrigando ao desenvolvimento de novas estratégias e novos produtos. O gerenciamento das variáveis envolvidas no estudo pode ser complexo, assim este artigo poderia ser um passo inicial no entendimento de alguns segmentos na perspectiva de baixa renda, demonstrando a necessidade de diferenciação de modo a facilitar a comunicação com as classes populares para atingimento de objetivos estratégicos e permitir a oferta de produtos e serviços mais adequados a este público.

## Referências

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério de classificação econômica Brasil. 2003. Disponível em: <[http://www.abep.org/codigosguias/ABEP\\_CCEB.pdf](http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf)>. Acesso em junho de 2011.

AJZEN, I. From intentions to actions: a theory of planned behavior. In: J. Kuhl; J. Beckman (Eds.). **Action control: from cognition to behavior**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1985.

ANATEL TELECO. 2013. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/ncel.asp>>. Acesso em setembro de 2013.

BACHA, M. L.; SCHAUN, A. Celular o gadget da inclusão social no Brasil. **Congresso Mundial de Comunicação Ibero Americana**, 1. 2011, São Paulo, anais... São Paulo, 2011.

BARKI, E. **Distribution Strategies for the Base of the Pyramid: an exploratory study in Brazil**. São Paulo: Escola de Administração de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

CETELEM BGN, 2012, Disponível em: <[http://www.cetelem.com.br/portal/Sobre\\_Cetelem/Observador.shtml](http://www.cetelem.com.br/portal/Sobre_Cetelem/Observador.shtml)>. Acesso em setembro de 2013.

DAVIS, F. D. **Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology**. MIS Quarterly, v. 13, n. 3, p. 319-339. 1989.

DeVELLIS, R. **Scale development theory and applications**. California: Sage, 2003.

ETIM, A. S. **The adoption and diffusion of information and communication technology in the base of the pyramid population of Sub-Saharan Africa: A study of Nigerian university students**. The University of North Carolina at Chapel Hill, 2010.

FERREIRA, J. B.; ROCHA, A. Aceitação e prontidão do consumidor para tecnologia: proposta de um novo modelo e teste empírico. **Encontro Nacional da Associação Pós-graduação e Pesquisa em Administração**, 35, 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research**. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1975.

GFK. Celular lidera intenção de troca entre eletroeletrônicos. 2010. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/canalexecutivo/notas11/1901201116.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

HAIR Jr., P. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

HERNANDEZ, J. M. C.; MAZZON, J. A. Um estudo empírico dos determinantes da adoção de Internet Banking entre não usuários brasileiros. **Revista de Administração Contemporânea**, v.12, 2008.

IBOPE MEDIA. Celular é mais importante que computador com internet. 2009. Disponível em: <<http://www.tonsdeazul.com/celular-e-mais-importante-que-computador-com>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM), **Comunicação, Mídia e Consumo**, Vol. 4, No 10, 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEX, S. **Inovação tecnológica e vantagens competitivas sustentáveis no Setor de Telefonia celular do Brasil**: um estudo sobre a interveniência da convergência digital. Doutorado (Administração), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

LIMA, I.L.C.; GOSLING, MATOS, E.B. Modelagem de compra por impulso de Donas de Casa da Baixa Renda em Supermercados de Belo Horizonte. In: **XXXII Encontro Anual da ANPAD**, 2008, Rio de Janeiro, Anais..., Rio de Janeiro, 2008. p.1 -16.

LIN, C. H.; SHIH, H. Y.; SHER, P. J. Integrating technology readiness into technology acceptance: the tram model. **Psychology and Marketing**, v. 24, n. 7, p. 641-657, 2007

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MICK, D. G.; FOURNIER, S. Paradoxes of Technology: Consumer Cognizance, Emotions and Coping Strategies. **Journal of Consumer Research**, v. 25, 1998. pp. 123-143.

PÁDUA JR., F.; PRADO, P. A adoção de inovações em produtos de alta tecnologia por jovens: o caso do telefone celular. Anais... **Encontro Nacional da Associação Pós-graduação e Pesquisa em Administração**, 29, Brasília, DF, 2005.

PIRES, J. P.; COSTA, B. A. F. **Fatores do Índice de Prontidão à Tecnologia (TRI) como Elementos Diferenciadores entre Usuários e Não Usuários de Internet Banking e como Antecedentes**. RAC, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 429-456, Abr./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n2/a07v12n2.pdf>. 2008>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 5th ed., The Free Press, New York, 2003.

SAAKSJARVI, M. Consumer adoption of technological innovations. **European Journal of Innovation Management**. Vol. 6 Iss: 2, pp.90 - 100. 2003.

SIKDAR, A.; VEL, P. Getting the customer interested in your innovation: role of distribution and promotion strategies. **Business Strategy Series**. v. 11 n 3, pp.158-168, 2010.

SOUZA, R.V. Prontidão para tecnologia do consumidor: aspectos emocionais da adoção de produtos e serviços baseados em tecnologia. **Encontro Nacional da Associação Pós-graduação e Pesquisa em Administração**, 26, 2002. Salvador. Anais... Salvador: ANAP, 2002.

TAYLOR, S.; TODD, P. A. Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models. **Information Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 144-176, 1995.

TORRES, S., BORGES, J.; JAMBEIRO, O. Serviços de Informação e Comunicação Via Telefone Celular: Qualificação, da Oferta e Indicações de Consumo por Adolescentes, em Salvador. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. VIII, n. 3, sep. 2006.

14

**Ai, Tia, é o que a sua Mãe fez para Você nascer:**

representações de amor e sexo construídas por meninas de classes populares a partir da mídia

**Ms., it is what your mother did so you could be born:**  
representations of love and sex constructed by girls from working classes using media content

**Ai, es lo que tu mamá hizo para que tu naciera:**  
las representaciones de Amor y Sexo construidos por chicas de clases populares basado en los medios de comunicación

Jacqueline Sobral

**Resumo:**

A expansão do acesso das crianças aos meios de comunicação e o aumento de sua exposição a conteúdos cada vez mais erotizados e com forte apelo sexual vêm despertando o debate entre pesquisadores, educadores e pais, que quase sempre atribuem à mídia a responsabilidade por uma "destruição da infância". Este artigo propõe dar voz à criança e fazer uma reflexão sobre o tema, a partir da análise preliminar da narrativa de duas meninas de nove anos, moradoras de uma comunidade na zona oeste da cidade de São Paulo e frequentadoras de uma ONG do bairro. Os depoimentos foram colhidos durante um estudo de recepção de orientação etnográfica, que tem como base paradigmas que percebem a criança como sujeito, ainda que em formação, capaz não apenas de dialogar, influenciar e ser influenciado pelo mundo adulto, mas também de produzir sua própria cultura e construir significados próprios.

**Palavras-chave:**

infância; mídia; estudo de recepção; amor; sexo.

**Abstract:**

Children's growing access to media and their exposure to highly erotic and sexual content has originated debate between researchers, educators and parents who very often blame media for "destroying infancy". This article intends to give children a voice and to reflect on this so debated theme. For that purpose, this is a preliminary analysis of the narrative of two nine-year-old girls who live in a community in the west of São Paulo city and go every day to a community care for children. The reports were collected during an audience reception research with an ethnographic orientation, which is based on paradigms that perceive the child as an active actor, though in growing state, capable of dialoguing, influencing, being influenced by adult world and also capable of producing their own culture and constructing their own meanings.

**Keywords:**

children; media; audience reception research; love; sex.

**Resumen:**

La expansión del acceso de los niños a los medios de comunicación y el aumento de la exposición a contenido erótico y fuerte atractivo sexual ha provocado un debate entre los investigadores, educadores y padres que casi siempre ponen la culpa a los medios por la "destrucción de la infancia". Este artículo tiene como objetivo dar voz a los niños y presenta una reflexión sobre este tema, a partir del análisis preliminar de la narrativa de dos niñas de nueve años que viven en una comunidad en el zona oeste de la ciudad de São Paulo y que van todos los días a una ONG. Para ello, se realizaron entrevistas durante un estudio de recepción con enfoque etnográfico, que se basa paradigmas que perciben al niño como un sujeto, aún en formación, capaz no sólo de hablar,

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

la influencia y ser influenciado por el mundo de los adultos, sino también producir su propia cultura y construir propios significados.

**Palabras clave:**

niños; medios de comunicación; studio de recepción; amor; sexo.

Este artigo propõe uma reflexão sobre as interpretações, as representações e as visões de mundo que crianças em contextos populares desenvolvem acerca do amor e do sexo, a partir de construções midiáticas sobre o tema. Para isso, fizemos uma análise preliminar da narrativa de duas meninas de nove anos, moradoras de uma comunidade na zona oeste da cidade de São Paulo, que, de segunda a sexta-feira, depois da escola, passam suas tardes em uma organização não-governamental. Os depoimentos foram colhidos durante um estudo de recepção, com orientação etnográfica, realizado na ONG com crianças de sete a 11 anos, que teve início no final de maio e terminou em setembro de 2013. O foco deste artigo é a televisão, pois essa foi a mídia mais citada espontaneamente pelas duas meninas, durante nossa conversa de quase uma hora, no dia 17 de junho de 2013.

A ideia de realizar este estudo surgiu a partir do discurso ainda predominante nos dias de hoje de que a "infância vem sendo destruída pela mídia", sustentado pelo senso comum e por diversos trabalhos acadêmicos que tomam como base uma abordagem funcionalista de causa-efeito. A maioria desses textos pressupõe a criança como uma verdadeira esponja, vulnerável e inocente, pronta para absorver todo e qualquer tipo de conteúdo a que é exposta, uma "presa" fácil para o discurso "diabólico" midiático. Como Isabel Orofino (2013) enfatiza, a teoria da passividade infantil principalmente diante da TV sempre foi o paradigma dominante:

Um olhar histórico vai mostrar que se pensarmos em termos de uma teoria da sociedade de massa, não é incorreto afirmar que a televisão foi a grande vilã nos estudos modernos sobre mídia e infância. A imagem da criança passiva diante da mídia foi muito recorrente: meninas e meninos narcotizados, hipnotizados, olhos vidrados, surdos, mudos. Uma imagem em diferentes representações e que dominou o debate sobre as relações entre mídia, consumo cultural e infância nos últimos cinquenta anos. Uma hipótese que, reiterada inúmeras vezes, pareceu alcançar o senso comum. E se a tese do receptor passivo foi um paradigma dominante na história recente da teoria da comunicação e da mídia; quando o assunto é a criança esta passividade é quase inquestionável. (OROFINO, 2013, p. 66)

A preocupação com os "efeitos" das mídias sobre as crianças se tornou maior nas últimas décadas devido à expansão do seu acesso aos meios de comunicação e à propagação cada vez mais frequente de conteúdos eróticos e violentos na TV,

internet, jornais e revistas. Pais e educadores enfrentam dificuldade para manter o controle sobre o que seus filhos e alunos leem e assistem.

Consideramos que é genuína a preocupação com a exposição das crianças a esses conteúdos, porém discordamos da tese de que a mídia é a fonte de todos os males sociais ou de que só cabe aos pequenos um lugar de espectadores passivos. A erotização e a sexualização da mídia contemporânea são um fenômeno sintomático, e a programação televisiva brasileira carece atualmente de uma produção de qualidade voltada especialmente para o público infantil. É importante, todavia, compreender que usos e apropriações as crianças fazem das mensagens produzidas pelos meios de comunicação.

Para isso, partimos de paradigmas que percebem a criança como sujeito, ainda que em formação, capaz não somente de dialogar, influenciar e ser influenciado pelo mundo adulto, mas também de produzir sua própria cultura e construir significados próprios. Este artigo se fundamenta principalmente nos *estudos críticos de recepção de mídias e infâncias* realizados por autores como David Buckingham e Sara Bragg; na teoria *latino-americana das mediações*, com foco na pesquisa de Guillermo Orozco Gómez; e na chamada *nova sociologia da infância*, que tem entre seus expoentes nomes como William Corsaro. É a partir desses referenciais teóricos que adotamos a premissa de que as interpretações, construções e visões de mundo que as crianças desenvolvem sobre amor e erotismo não são resultado direto das mensagens as quais estão expostas: as rotinas e os rituais do *cotidiano*, assim como suas vivências em *família*, entre amigos e em *espaços coletivos de convivência* também influenciam as representações que elas constroem acerca do tema.

## 1 Desafios metodológicos

Antes de nos aprofundarmos sobre a questão específica deste artigo, é importante salientar que ainda estamos "engatinhando" no Brasil quando se trata de estudos de recepção sobre infância e mídia, que investiguem como se dá a competência

da criança diante dos meios de comunicação. Temos, sim, uma vasta literatura acadêmica sobre a infância. Existem pesquisas que estudam a criança a partir de sua condição de aluno, artigos cujo foco predominante são as diversas fases de desenvolvimento cognitivo infantil, e textos no próprio campo da comunicação, nos quais prevalece a análise de conteúdos veiculados pelas mídias a partir de uma perspectiva funcionalista para determinar os "efeitos" das mensagens sobre os pequenos. A maioria dessas pesquisas promove, todavia, um estudo sobre crianças, a partir de um olhar intermediado e exclusivamente adulto, o que só reforça a percepção sobre a sua "incompetência" e "vulnerabilidade", como aponta Maria Manuela Martinho Ferreira:

(...) no campo das Ciências Sociais o conhecimento produzido pelos adultos acerca das crianças e da infância tem sido dominado por uma perspectiva de pesquisa que ao olhar para elas de cima para baixo não só as trata como objetos de estudo, procurando explicá-las por referência ao estado adulto e às suas formas de leitura e interpretação da realidade, como, ao fixar-se nas dimensões físicas do seu corpo – pequenez –, tem, a partir dali, julgado todas as suas outras competências cognitivas, afetivas, morais, sociais. Não é pois por acaso que a pesquisa que perspectiva a criança como objeto a investigar do ponto de vista do adulto – vendo-a como pessoa que age mais sob a orientação e influência dos outros do que como sujeito agindo no mundo – persista e insista na assunção da sua dependência, incompetência e vulnerabilidade (...). (FERREIRA, 2008, p. 148)

São poucas as pesquisas brasileiras que estão dispostas a produzir um estudo com crianças, até porque esse não é um trabalho fácil, demanda principalmente do pesquisador um exercício constante de tentar se despir das relações de poder inseridas na alteridade criança-adulto e a consciência de que a qualquer instante ele corre o risco de reproduzir a autoridade garantida e naturalizada socialmente pela maioria. Aliás, não há como "virar nativo" em nenhuma pesquisa, como ensina a antropóloga Alba Zaluar (1986):

(...) a pesquisa pode e deve ser o momento em que se reflete sobre essas variadas possibilidades de relacionamento entre pesquisador e pesquisado, sobre os diferentes impactos que qualquer pesquisa provoca no grupo pesquisado, tomando-se como pano de fundo, uma alteridade nunca resolvida e nem dissolvida nos encontros e desencontros que a pesquisa traz. (ZALUAR, 1986, p. 115)

Por mais que o pesquisador se esforce para alcançar uma leitura de mundo a partir do ponto de vista da criança, a sua condição de adulto nunca permitirá que

esse objetivo seja integralmente alcançado. Maria Malta Campos (2008) ressalta que a criança será sempre inserida no campo acadêmico *pelas mãos* de adultos, será sempre uma reivindicação *feita em seu nome*. Eis uma "procuração" impossível de ser revogada.

Diante desses grandes desafios metodológicos, ainda que este trabalho proponha uma reflexão específica no campo da comunicação, partimos de um diálogo multidisciplinar, com a certeza de que a experiência de pesquisadores de outras áreas só contribui com o nosso estudo. As narrativas de *Barbie* e *Marcelina* nas quais este artigo se baseia, ambos pseudônimos escolhidos pelas entrevistadas para que a privacidade das mesmas seja preservada, fazem parte de um estudo de recepção orientado pelo método etnográfico, baseado na construção de relações de convivência a partir da técnica de observação participante – a observação como fator fundamental para a construção de cadeias de significação e a participação como condição necessária para um contato no qual afeto e razão se completam (CARDOSO, 1986, p. 103). Os depoimentos das duas foram colhidos durante uma *conversa* em profundidade *em dupla*, com roteiros semi-estruturados e perguntas abertas – em vez de usarmos a palavra "entrevista", acreditamos que no caso das crianças a palavra conversa é mais adequada para descrever a técnica, pois com elas a regra do *eu pergunto e você responde* não ocorre de maneira linear, como em uma entrevista tradicional. Aliás, a conversa se deu em uma sala onde ficamos sentadas no chão, em cima de colchonetes. A opção pela conversa com as duas juntas foi inspirada nas experiências de Buckingham e Bragg (2004) e Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh (1998), no intuito de deixar as meninas mais à vontade diante da pesquisadora.

Antes de prosseguirmos, é fundamental destacar que nosso trabalho parte de duas premissas: a infância é uma construção social e histórica, não somente uma classificação universal e biológica; e não existe *uma única infância*, mas diversas, influenciadas por uma série de fatores como classe social, gênero, raça, contexto geográfico, histórico familiar, cotidiano, entre outros. É por isso que preferimos falar em *infâncias*, em vez de "a infância".

## 2 Apresentando as meninas: suas experiências, contextos e discursos

As duas protagonistas deste artigo apresentam comportamentos e contextos familiares bem distintos entre si, apesar de terem a mesma idade (nove anos), morarem na mesma comunidade de São Paulo, frequentarem a mesma ONG após as aulas na escola e de serem amigas.

No dia do nosso encontro, *Marcelina* estava com o cabelo bem penteado, preso em um rabo de cavalo, com um sutiã roxo de bojo por debaixo da blusa (parte da alça estava visível e era possível visualizar a estrutura do mesmo) e unhas pintadas de rosa. Ela escolheu esse nome em homenagem à personagem da novela infantil do SBT Carrossel: na trama, é uma menina frágil, amorosa e sensível. No início da conversa, porém, havia escolhido o pseudônimo "*Lace*", uma das irmãs do desenho "A Barbie e as 12 princesas bailarinas". "E o que a *Lace* tem de tão especial?", perguntei. "A *Lace* é a mais nova e é a mais sentimental, a mais bonitinha", respondeu prontamente. Com um jeito meigo e um tom de voz baixo, conta que mora com a mãe, o pai e um gato. A mãe é faxineira e o pai é uma espécie de profissional "faz tudo", que realiza serviços como limpeza de vidros e consertos elétricos. Durante a semana, estuda de manhã, passa as tardes na ONG e, à noite, assiste à TV com os pais; nos fins de semana, passeia com a família no shopping e cita novamente a televisão como parte da rotina.

*Barbie* também não escolheu inicialmente esse nome. Queria *Sofia* primeiro, mas depois de ouvir a história sobre *Lace* do desenho da *Barbie*, assim que a amiga decidiu trocar o pseudônimo, fez o mesmo e escolheu o nome de uma das bonecas mais famosas do mundo. Com o cabelo despenteado e um jeito irrequieto e hiperativo, *Barbie* fala rápido e alto, com a voz marcada por algumas variações de tom e volume por conta de um aparelho ortodôntico. Conta que mora com os avós, a mãe, um tio de 14 anos e um gato. A mãe é vendedora de bijuterias e o pai, que não mora com ela, é segurança de prédios. A avó "fica em casa" e o avô é "chefe de cozinha". Ao contrário de *Marcelina*, que detalhou mais o seu dia a dia, *Barbie* afirma que assiste à TV, gosta de jogos eletrônicos, de ouvir CDs, navegar

pelo *Facebook* e que aos domingos vai para as aulas de catecismo e passeia com o avô. Ao ser questionada sobre o seu fim de semana, ela responde que "é ruim" e é enfática ao dizer logo depois que apanha de "todo mundo" em casa. Essa fala está presente em seu depoimento em outros momentos da conversa.

Enquanto *Marcelina* parece ser uma criança calma, que diz gostar dos pais "porque eles são especiais", quando pergunto como é sua família e o que sente por ela, *Barbie* é categórica: "Eu sinto raiva." Questiono por quê e ela explica:

Ah, porque minha mãe e minha avó ficam brigando, aí depois meu vô briga com a minha mãe, aí minha mãe briga comigo, aí eu brigo com o Davi [tio], aí ele briga com meu gato, aí fica família inteira brigando [sua fala se dá em um tom ritmado, quase como se fosse uma música, *Marcelina* ri ao ouvir a amiga falar].

Em seguida, ela diz que a avó também briga com ela, assim como o tio Davi:

Porque ele... porque eu odeio ele... E ele me chama de chata, aí eu chamo ele de chato, aí eu quero entrar no computador, aí ele me dá um chute, aí eu dou dois, [risos], aí eu dou um soco, aí ele dá dois, aí eu dou três, aí ele dá quatro e eu dou cinco [mesmo tom ritmado, acompanhado dos risos de *Marcelina*]. Para de rir! Aí, eu vou e entro no computador, aí minha mãe vai e chega e me bate. [Risos] Aí, eu brigo com o gato, porque ele sempre me arranha, aí minha mãe me bate porque eu tô brigando com o Davi... e ela quase me jogou pela janela um dia...

Era a quarta vez que eu encontrava *Barbie* na ONG – era minha quinta ida, em quase um mês, mas ela faltou um dos dias. Em todos os encontros, mostrou-se uma menina muito carente de atenção, seja na sala de leitura, quando durante uma atividade em grupo reclamou que saía de perto dela ("tia, vem cá, não vai embora!"), seja no refeitório da organização, durante o almoço, quando pediu que eu mudasse de mesa para ficar próxima a ela – na própria conversa/entrevista, fez questão de, em vários momentos, sentar bem próxima a mim e chegou a deitar com a cabeça na minha coxa. Quando eu perguntava algo especificamente para *Marcelina*, *Barbie* começava a fazer barulho arrastando um dos colchonetes no chão ou ficava circulando em torno de nós. Diante desse histórico e devido ao tom ritmado, aos risos, e à descrição crescente do número de "socos" ("aí eu dou um soco, aí ele dá dois, aí eu dou três..."), a narrativa dela sobre as brigas em casa pareceu exagerada, talvez fruto de uma vontade de impressionar a pesquisadora

e/ou amiga, como uma tentativa de tornar seu relato engraçado e, portanto, mais leve para suas ouvintes e para si própria. Há aqui claramente um intuito de performance, com base no conceito de Silverstone (2005):

Vivemos numa cultura apresentacional em que a aparência é a realidade. Indivíduos e grupos apresentam suas faces ao mundo em cenários onde administram sua performance com mais ou menos confiança: palcos em que o que fazemos é para mostrar, para impressionar os outros e definir e manter nosso senso de nós mesmos, um senso de identidade (...). (2005, p. 132)

Durante a conversa, *Barbie*, entretanto, abandona o tom ritmado, os risos, e fala com tristeza nos olhos sobre o pai, quando pergunto se ele mora em São Paulo e se eles se veem com frequência (responde que "mais ou menos", em um dos poucos momentos da conversa que ela fica parada, pensativa). Mais adiante, sem que eu pergunte, é taxativa:

Barbie: Aí, sabe quem eu gosto mais da família? Você não conta pra ninguém, você vai falar?  
Eu: Não, eu vou usar seu pseudônimo. Esqueceu que seu nome não vai aparecer?  
Barbie: Eu gosto do meu pai, porque ele não me bate. Minha mãe me bate toda hora.

A tristeza ao tratar do assunto e essa confidência feita espontaneamente indicam que *Barbie* provavelmente é, sim, vítima de violência em casa e que provavelmente vive em um ambiente de conflitos familiares constantes. Ao ouvi-la falar que a mãe bate nela o tempo todo, *Marcelina* já não está mais rindo, parece ter entendido a seriedade dessa parte da conversa e faz questão de pontuar que isso não ocorre com ela: "Nenhum dos meus pais me bate. Minha mãe não me bate. Se ela fica brava comigo, ela pede para o meu pai falar comigo e o meu pai conversa comigo", informa.

### 3 Consumo midiático e apropriações de conteúdos sobre sexo e amor

Durante a conversa, as duas meninas demonstram saber bem a diferença entre os diferentes tipos de programas que passam na televisão. Se detêm o poder de escolha, a preferência é pelos desenhos animados. Ambas têm TV a cabo em casa e citam uma lista extensa de desenhos do *Discovery Kids Brasil* e *Cartoon Network Brasil*: *Apenas um show*, *Hora de aventura*, *O mundo incrível de Gumball*, *Três espíãs demais*, entre outros. No entanto, *Marcelina* também assiste novela com a mãe e telejornal com o pai. Em seu depoimento, fica claro que ela tem consciência da grande quantidade de notícias sobre crimes veiculadas constantemente na TV:

Eu: E você gosta de ver jornal também ou acha chato?

Marcelina: Eu gosto.

Eu: E por quê?

Marcelina: Porque fala sobre as notícias, o tempo e os assaltos.

O tema "amor" e "sexo" aparecem espontaneamente durante a conversa, para a minha surpresa, quando pergunto às duas sobre as diferenças entre crianças e adultos. *Marcelina* é a primeira a introduzir o assunto, embora relutante, como se tivesse receio de falar sobre uma questão que pertence somente ao "mundo dos adultos":

Eu: O que o adulto faz que é legal e que a criança não pode fazer?

Marcelina: Eles podem trabalhar onde as crianças não podem, eles podem mexer onde as crianças não podem...

Eu: Tipo o quê? [a expressão no rosto de Marcelina mostra que ela já tem uma resposta, mas está hesitante em falar] Pode falar... Seu nome não vai aparecer, eu prometo...

Marcelina: Os adultos pode se casar, ter filho e a criança não pode.

*Barbie* contesta, porém, essa diferenciação entre criança e adulto, primeiro afirmando que "criança também pode trabalhar": ela dá como exemplo o tio de 14 anos que trabalha em uma loja de doce e a apresentadora e atriz mirim Maísa, do SBT. "Então, criança não pode trabalhar... [pontua, em tom irônico]. Logo depois, é mais enfática ainda ao questionar essa fronteira entre infância e maioridade. A sua fala acaba estimulando, espontaneamente, um diálogo bastante esclarecedor para este trabalho:

Barbie: Os adultos e as crianças podem ter filho...  
Marcelina: Nossa... [em tom de reprovação]  
Barbie: É sim, eu vi no jornal uma menina, que é novinha, de 9 anos, e tinha um filho e um namorado.  
Eu: Mas por que a menina de nove anos tinha um filho e um namorado?  
Barbie: Porque ela quis, quis fazer aquele negócio lá [ri e faz um gesto batendo as duas mãos, a de baixo com a palma para cima e a outra em posição perpendicular].  
Eu: Que negócio?  
Barbie: [risos] Aquele negócio lá... [repete o gesto]  
Eu: O que é o negócio?  
Barbie: [risos] Aquele negócio... [repete o gesto]  
Marcelina: [risos] Ai, tia...  
Barbie: [risos] É o que a sua mãe fez pra você nascer...  
Marcelina: Ai, tia, é o que faz pra ter um filho...  
Barbie: E também a criança pode brincar, o adulto não...  
Marcelina: Os adulto pode sim brincar, o Rodolfo tentou brincar um dia na balança e a balança foi lá e caiu. [risos]  
Eu: Ainda bem que eu sentei no balanço e não aconteceu nada.  
Barbie: É que o Rodolfo é gordo.

Com base na "realidade" de uma notícia veiculada em um telejornal, *Barbie* contesta a afirmação da amiga de que apenas os adultos podem ter filhos. Quando pergunto por que a tal menina tem filho e namorado, ela deixa claro que foi por escolha e ainda informa, com um gesto muito objetivo, de que forma a criança foi concebida, ainda que nem ela e nem *Marcelina* pronunciem a palavra "sexo", trocando-a por "negócio". Vale ressaltar duas questões importantes: ambas demonstram uma certa impaciência quando insisto que me expliquem o que é o "negócio", reforçando, assim, minha condição de maioridade, afinal, se sou adulta, já deveria saber; apesar de introduzirem uma questão séria, "do mundo adulto", que é o sexo, rapidamente mudam o assunto e começam a falar de brincadeira e balanço, mesmo que não fujam completamente do tema central, já que estão destacando que o ato de brincar também não é exclusivo das crianças. A naturalidade é a mesma para abordar os dois assuntos, ainda que em relação ao primeiro haja claramente uma certa vergonha e timidez.

Quando pergunto "quem contou" para as duas como a criança é "feita", as respostas são representativas dos contextos familiares distintos de ambas. *Barbie* diz que foi a avó: "eu sei porque minha avó fala 'vai fazer um filho, sua mãe vai fazer um filho' [repete o mesmo gesto com as mãos de antes] (...) E ela diz que motel

é pra fazer filho". Mais à frente, um comentário: "o ser humano é muito nojento, sai sangue para ter um bebê." Já *Marcelina* conta que sua mãe deu a ela um livro de presente, com desenhos de como os animais e o próprio ser humano se reproduzem. *Barbie* imediatamente comenta: "Que nojo!" Por sua fala e pelas experiências relatadas no ambiente doméstico, *Barbie* parece ser tratada muitas vezes por sua família como um "pequeno adulto" e tentar exercer esse "papal": sua avó faz comentários para ela sobre a vida sexual de sua mãe, ensina gestos considerados socialmente *obscenos* e considerados impróprios para crianças. *Barbie* aprende e os reproduz, mas mantém um pensamento tipicamente infantil quando expressa ter "nojo" do parto ou do próprio ato sexual.

A mediação familiar é fundamental no entendimento e na ressignificação das mensagens midiáticas, como reforça Orozco Gómez (2005), para quem a família é "o grupo natural para ver TV". Ele reforça a importância cultural do telespectador, incluindo a própria criança em sua análise:

A interação entre o telespectador e a TV começa antes de ligar a televisão e não termina uma vez que esta está desligada. (...) Esse é o caso que acontece com a maioria das crianças (...) que levam às salas de aula ou aos jogos com os amigos, o que viram no dia anterior na TV. Em sua interação com as demais crianças na escola ou no bairro, se dão uma ou várias re-apropriações e se re-produz o sentido do que foi visto na TV (2005, p. 34).

Ao analisar a pesquisa de Schramm, Lyle e Parker, Sara Pereira (2008) destaca que os contextos de vida das crianças são um fator fundamental na compreensão e nas apropriações que elas fazem do que assistem, e também destaca: "o foco da atenção não é mais 'o que os media fazem às pessoas', mas 'o que as pessoas fazem com os media'" (2008, p. 225).

Voltando às meninas, o tema sexo retorna à conversa, mais uma vez espontaneamente, quando comento que muitos adultos afirmam que há na TV programação inadequada para crianças:

Barbie: Todos os programas! [enfática]  
Marcelina: É, passou no domingo... Passou ontem à noite que vão tirar as músicas que fala... que fala "tum tum tum"... vai tirar, vai tirar um monte de música que não é adequada pra criança.  
Barbie: Ah, vem, vem, vem, deixa eles tirar pra eles ver, vai se ver comigo...  
Eu: Mas por que você acha que não é apropriado para criança?  
Barbie: Porque fala sobre sexo...  
Marcelina Porque fala coisas sobre essa palavra aí que você falou...  
Barbie: Sexo! Você não sabe falar? Sexo!  
Marcelina Não... [envergonhada] Eles vão tirar da TV, das músicas, dos computadores, eles dizem, dos rádios...

*Marcelina* não soube explicar ao certo detalhes da notícia que assistiu, mas sua fala e a de *Barbie* são indícios de como as crianças ressignificam e se apropriam das representações midiáticas de uma maneira singular, de acordo com seu cotidiano e experiências de vida: *Marcelina* já havia demonstrado que sabe o significado de "sexo", ainda que superficialmente (não sabemos ao certo até onde vai seu conhecimento), mas claramente resiste a expressar que a inadequação das músicas está relacionada ao seu conteúdo sexual, contando apenas que tais letras "falam *tum tum tum*"; já *Barbie* faz questão de reagir rapidamente à afirmação sobre a existência de programas inadequados para crianças dizendo que *todos os programas são* impróprios, como se tivesse a certeza do que está dizendo e como se assumisse uma posição de adulto, distanciada de seu lugar de fala de criança; tal atitude é reforçada pela "ameaça" que faz diante da informação dada por *Marcelina* sobre a proibição das músicas com letras inadequadas ("deixa eles *tirar pra eles ver, vai se ver comigo*"). O auge da sua "posição de maioridade" se dá quando demonstra naturalidade, e até uma postura desinibida e desafiadora perante sua amiga "criança": *Sexo! Você não sabe falar? Sexo!* Diante dessa fala objetiva de *Barbie*, *Marcelina* mantém o tom do "essa palavra aí que você falou" e, envergonhada, responde que "não" [*mostra nitidamente que não quer pronunciar a palavra "adulta"*].

Ao ser questionada se seus pais determinam o que ela pode ou não assistir, *Marcelina* responde que sim e demonstra ter consciência de que na sua casa os conteúdos amorosos são os proibidos:

Quando meu pai coloca um filme e tem cena de amor, ele pede pra eu fechar os olhos, muda de canal e aí depois ele diz que eu posso ir lá ver. E a minha mãe também, quando tem cenas melosas na novela, ela também não deixa eu ver.

Quando pergunto à *Barbie* se "tem muito namoro na TV", a resposta vem fácil, e ela me conta, como exemplo, a trama principal da atual novela do horário nobre da Rede Globo, *Amor à vida*:

Ô! Oxe! Claro!!! Sabe a novela, a Paloma e o pai falso da menina, da filha dela... Sabe aquela, a Paulinha? Então, ela é filha da Paloma, mas ela não sabe. Fingiram que a mãe dela morreu. Mas ela é a mãe de verdade dela.

O curioso é que a desenvoltura que as duas demonstram a falar sobre amor e sexo de forma mais geral e hipotética (embora *Marcelina* não pronuncie a palavra, em momento algum ela se esquivou do tema) desaparece quando o foco da conversa passa a ser sobre os afetos que as duas nutrem por meninos, quando pergunto se elas *namorariam*. *Marcelina* não se mostra muito à vontade com o assunto:

Eu: E o que é amor, Marcelina?

Marcelina: Eu não sei...

Eu: Você não sabe? Você gosta de alguém?

Marcelina: [responde que sim com a cabeça].

Eu: E qual é a diferença entre o que você sente por esse menino e por uma amiga ou um amigo? Qual é a diferença?

Marcelina: A diferença é que eu gosto muito dele... e dos meus amigos também, mas...

Eu: Mais dele?

Marcelina: [responde que sim com a cabeça].

(...)

Eu: E ele sabe que você gosta dele?

Marcelina: [responde que não com a cabeça].

Eu: Não? E o que você tem vontade de fazer com ele?

Marcelina: Namorar com ele, só.

Eu: E o que é namorar?

Marcelina: Não sei... [envergonhada].

Já a fala de *Barbie* denuncia mais uma vez a carência que ela sente e até um sentimento de inferioridade:

Eu: Você tem namorado?  
Barbie: Não...  
Eu: Por quê?  
Barbie: Porque todo mundo me odeia.  
Eu: Todo mundo te odeia? Por quê?  
Barbie: Porque eu sou feia...  
Eu: Por que você acha que é feia?  
Barbie: Porque todo mundo fala, ué...  
Eu: Você gosta de alguém?  
Barbie: Gosto.  
Eu: E ele sabe que você gosta dele?  
Barbie: Sabe.  
Eu: Como é que ele sabe?  
Barbie: A minha amiga fofoqueira falou pra ele.  
Eu: E por que você gosta dele?  
Barbie: Porque eu acho ele bonito, o nome dele é bonito...  
Eu: E você gostaria de namorar com ele?  
Barbie: Não. [risos]  
Eu: Não? Por quê?  
Barbie: Porque ele gosta de outra pessoa... [risos] Da minha amiga Gabriela...  
Eu: O que é namorar?  
Barbie: E eu sei lá... é beijar... [risos] é... Que mais? Não sei...

Apesar de todo o "conhecimento" que as duas demonstraram sobre o sexo como um ato que precede o nascimento de uma criança, sobre a fragilidade das diferenças socialmente construídas entre infância e maioridade, pois "criança também pode ter filho e trabalhar", e sobre a natureza dos conteúdos classificados como impróprios para crianças, temas um tanto "áridos" e complexos para duas crianças de nove anos, ao falar de seus afetos, de seus gostos e de namoro, suas reações não demonstram nenhum tipo de "sexualização precoce". O discurso de cada uma delas e as representações que aparecem em suas falas são ilustrativas de sua faixa etária, de suas experiências, de seu cotidiano, da mediação exercida por sua família (aqui neste trabalho foi essa categoria que ficou mais evidente), da cultura de pares a qual pertencem, de suas comunidades, classe social e histórias de vida.

Esse aparente paradoxo — abordam temas "adultos" com uma certa desenvoltura, mas mostram uma timidez infantil ao falar dos meninos que gostam e da possibilidade de namorá-los — pode ser melhor compreendido a partir do trabalho do sociólogo William Corsaro, um dos representantes da chamada *nova*

*sociologia da infância*, e do seu conceito de *reprodução interpretativa*. Segundo Corsaro (2011), as crianças não se limitam a imitar ou a internalizar a sociedade e a cultura a que estão inseridas, mas também contribuem ativamente para a produção cultural, se apropriando, reinventando, reproduzindo conteúdos, no esforço de buscar um sentido para o mundo à sua volta, a partir das suas relações com outras crianças e com os adultos:

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si. (CORSARO, 2011, p. 53).

## Considerações finais, por enquanto

*Barbie* e *Marcelina* são consumidoras ativas da mídia, capazes inclusive de citar notícias assistidas em programas jornalísticos para tratarem de temas como diferenças geracionais e conteúdos impróprios para crianças, mas alegam que preferem mesmo é assistir a desenhos animados. *Barbie* aborda o tema sexo, de uma forma até madura, a partir de uma história real que ouviu em um noticiário, mas talvez como resultado, ou por influência da postura de sua avó, que faz menções para ela sobre a vida sexual da mãe, enquanto *Marcelina* já sabe que *não pode ver cenas melosas* da novela. A história de ambas é totalmente incompatível com afirmações como a de Lais Fontenelle, do Instituto Alana, de que até os 12 anos a criança *não* tem "capacidade crítica e de abstração de pensamento formada", ou de Diane E. Levin e Jean Kilbourne, autoras do livro "A infância perdida: como orientar nossas crianças na era da sexualidade precoce", segundo o qual "desde o minuto em que se levantam até a hora de ir para cama à noite, as crianças são assaltadas por imagens comerciais *firmemente implantadas em seu cérebro*" (2009, p. 32, grifo nosso).

As respostas e comentários sobre suas famílias foram objetivos: uma diz que seus pais são especiais, enquanto a outra denuncia que apanha em casa e sente falta do pai ausente. Quando provocadas a falar sobre namoro, até dizem que querem, ou que gostam de alguém mais do que gostam de outros amiguinhos, mas, ao mesmo tempo, não sabem explicar o que é namorar e nem quiseram muito desenvolver o tema durante nosso encontro.

*Barbie* pronunciou a palavra "sexo" e fez um gesto obsceno mais de uma vez durante a conversa. *Marcelina* parece ser mais vaidosa que a amiga, constatação feita a partir de seu sutiã roxo de bojo e de suas unhas pintadas. O comportamento da primeira e os adereços da segunda poderiam até denunciar a chamada "sexualidade precoce", mas, na verdade, nenhuma das duas deu indícios durante a conversa, principalmente quando falamos sobre os meninos de que "gostam" e sobre a possibilidade de namorá-los, sobre a existência desse "mal" tão propagado pela sociedade contemporânea como um problema universal sofrido pelas crianças. Elas falam sobre o tema, amplamente divulgado nos conteúdos midiáticos, mas não necessariamente indicam que sua vontade ou seu interesse pelo assunto foi acelerado pelos meios de comunicação. Seus discursos mostram que ambas, na maioria das vezes, promovem uma recepção ativa sobre as representações midiáticas, a partir de suas próprias experiências. Os autorrelatos são sempre uma construção de significados e, segundo, Kathryn Woodward (2013):

"(...) é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (...) 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." (2013, p. 13)

Agora, o que oferecemos aqui é uma primeira etapa de análise de dados coletados em uma pesquisa. Reunimos mais possibilidades de caminhos do que respostas fixas e resultados definitivos. Em um país onde uma banda chamada Bonde das Maravilhas, formada por cinco meninas, das quais quatro são menores de idade, faz sucesso com músicas como "Quadrado de 8", que inclui coreografias com forte apelo sexual e uma letra que fala em "sexo com o calçado", a preocupação com a exposição das crianças a esses conteúdos deve estar sempre em pauta. Por

outro lado, "(...) usar a mídia como bode expiatório, atribuindo a ela a fonte de todos os males sociais é uma visão míope e simplista" (DURHAM, 2009, p. 29). Nossa intenção foi problematizar conceitos, propor questões a partir do relato das duas meninas e reafirmar a importância dos estudos de recepção para uma compreensão mais aprofundada sobre as relações que as crianças estabelecem com as mídias em seu cotidiano. O caminho é longo, mas precisamos continuar *dando voz* a esses pequenos que têm tanto a nos ensinar.

## Referências

BUCKINGHAM, David; BRAGG, Sara. **Young people, sex and the media: the facts of life?** London: Palgrave MacMillan, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth (org.) **A aventura antropológica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CORSARO, William A. **Sociologia na infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURHAM, Meenakshi Gigi. **O efeito lolita: a sexualização das adolescentes pela mídia, e o que podemos fazer diante disso.** Trad. Luis Fragoso. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "Branco demais" ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Studying children in context: theories, methods and ethics.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. Contribuições para o debate sobre comunicação e educação: crianças, telenovela, tecnologias. IN: BACCEGA, Maria Aparecida; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. (orgs.). **Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos.** São Paulo: PPGCOM - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, Intermeios, 2013.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **O telespectador frente à televisão: uma exploração do processo de recepção televisiva.** Comunicare. São Paulo: FCL, v. 5, n. 1, 2005, p. 27-42.

PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

## TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

SILVESTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

# Sobre os autores

## Organizadores



**Lídia Oliveira** é Licenciada em Filosofia pela Universidade de Coimbra (1990), tem Mestrado em Tecnologia Educativa pela Universidade de Aveiro, em parceria com as Universidades de Valenciennes (França) e Mons (Bélgica) (1995) e doutorada em Ciências e Tecnologias da Comunicação pela Universidade de Aveiro (2002). Fez o seu pós-doutoramento (2009-2010) no CES – Centro de

Estudos Sociais, Laboratório Associado da Universidade de Coimbra e realizou as suas Provas de Agregação (2010) na Universidade de Aveiro, onde é professora com agregação, no Departamento de Comunicação e Arte (<http://www.ua.pt>). É investigadora e Coordenadora Científica, do polo da Universidade de Aveiro, do CETAC.MEDIA – Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação (<http://www.cetacmedia.org/>) dedica-se a investigar as implicações das tecnologias da informação e da comunicação em rede nas rotinas cognitivas e sociais dos indivíduos, dos grupos e das organizações, estando a sua investigação situada nos estudos de Cibercultura. As suas áreas de interesse são: Ciências e Tecnologias da Comunicação, TIC e Educação, Multimédia, Análise de Redes Sociais, Estudos de Cibercultura, Sociologia da Comunicação, Sistemas de Informação, Bibliotecas Digitais, Comunicação da Ciência, Comunicação na Comunidade Científica (nestas áreas de interesse considero tanto os estudos teóricos como estudos empíricos). Tem trabalhos publicados quer a nível nacional quer internacional. Leciona na graduação em Novas Tecnologias da Comunicação, na pós graduação no Mestrado em Comunicação Multimédia (ramos multimédia interativo e ramos audiovisual digital), no Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares (do qual é Vice-Diretora), no Programa Doutoral em Multimédia e Educação (Consórcio entre o Departamento de Educação e o Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro) e no Programa Doutoral em Informação em Comunicação em Plataformas Digitais (Consórcio entre o Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto). CV no Portal DeGois: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3915920968130714>. E-mail: [lidia@ua.pt](mailto:lidia@ua.pt).



**Patricia Biegging** é doutoranda em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing (Estácio de Sá) e graduada em Comunicação Social, habilitação em Propaganda e Marketing (UNISUL). É parecerista do Programa [FUMDES](#) - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É avaliadora Ad Hoc do [International Scholars Journals](#) (EUA), do [Educational Research](#) (Reino Unido e Nigéria), do [Aloy Journal of Soft Computing and Applications](#), da [Revista Intexto](#) da Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da [Revista Vozes e Diálogo](#) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e da [Revista Entrelinhas](#) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora [Pimenta Cultural](#). Leciona em disciplinas de cursos do programa de pós-graduação em Comunicação. Trabalha com comunicação há 20 anos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão, transmídia, identidade cultural, estereótipo, subjetividade, práticas culturais e de consumo. Em 2011 publicou o livro sob título: Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia , (<http://www.facebook.com/populares.perdedores>). Possui experiência de trabalho e estudos no exterior, onde também produziu o curta metragem (New York City, USA): "[Blind Date](#)" selecionado para duas Mostras Competitivas em 2012: XV Festival 5 Minutos (Bahia) e Festival Internacional de Cortometrajes Vagón (México) e para a Mostra de Vídeos Catarinenses Catavídeo (Funcine). E-mail: [pbiegging@gmail.com](mailto:pbiegging@gmail.com).



**Raul Inácio Busarello** é Doutorando e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora [Pimenta Cultural](#). É avaliador Ad Hoc da [Revista Vozes e Diálogo](#) da

Universidade do Vale do Itajaí. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Como diretor e roteirista participou da produção de uma dezena de curtas e um longa metragem. O curta metragem "[Blind Date](#)" foi selecionado para duas Mostras Competitivas em 2012: XV Festival 5 Minutos (Bahia) e Festival Internacional de Cortometrajés Vagón (México) e para a Mostra de Vídeos Catarinenses Catavídeo (Funcine). Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema, Design e Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa hipermediática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Em 2009 foi premiado pela criação da marca comemorativa dos 60 anos do Museu de Arte de Santa Catarina. Em 2013 recebeu um prêmio latinoamericano pelo desenvolvimento de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de representação gráfica através de histórias em quadrinhos hipermídia. Atualmente é diretor de criação da Pimenta Cultural e docente da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi. E-mail: [raulbusarello@gmail.com](mailto:raulbusarello@gmail.com).



**Vania Ribas Ulbricht** é licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. É professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design. Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. E-mail: [ulbricht@floripa.com.br](mailto:ulbricht@floripa.com.br).

## Autores



**Ademilde Silveira Sartori** é licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorou-se em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, fez estágio pós-doutoral na Universidade Complutense de Madri, Espanha. Atualmente coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas - LAMPE/FAED/UEDESC. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores, Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação e educação, educomunicação, mídia e educação, ecossistemas comunicativos. E-mail: [ademildesartori@gmail.com](mailto:ademildesartori@gmail.com).



**Ana Margarida Pisco Almeida** é licenciada em Novas Tecnologias da Comunicação, pela Universidade de Aveiro (UA) e Doutorada em Ciências e Tecnologias da Comunicação, pela UA. Professora Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte da UA, lecionando nos cursos de licenciatura em 'Novas Tecnologias da Comunicação', Mestrado em 'Comunicação Multimédia' e Programas Doutorais em 'Multimédia em Educação' e 'Informação e Comunicação em Plataformas Digitais'. Os seus interesses de investigação estão relacionados com as áreas da 'inclusão digital' e 'e-health', tendo vindo a desenvolver trabalhos maioritariamente relacionados com os públicos específicos, nomeadamente com cidadãos com necessidades especiais e ainda relacionados com as dinâmicas de comunicação em saúde. E-mail: [marga@ua.pt](mailto:marga@ua.pt).



**Andreza Regina Lopes da Silva** é doutoranda e mestre (2013) em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC) com ênfase na área de Mídia e Conhecimento. Administradora, formada pela UFSC (2002). Especialista em Educação a Distância (SENAC/SC). Experiência na área de Educação com ênfase em Educação a Distância atuando principalmente nos temas: material didático, projeto, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação dos cursos a distância. As diferentes atividades desenvolvidas centram-se principalmente como Designer Instrucional (DI) e coordenadora de DI de diferentes projetos na modalidade a distância. Atualmente desenvolve trabalhos e pesquisas na área de Projeto, Metodologia e Design Instrucional para o planejamento, prática, acompanhamento e avaliação em EaD. Pesquisadora CNPq/UFSC do Grupo Metodologias e Experiências Exitosas (GPMEX) promoção SETEC/MEC, do PCEADIS - Núcleo ATELIERTCD - CED e do Grupo Mídia e Conhecimento - CIN. Autora de capítulos de livros e artigos científicos. E-mail: [andrezalopes.ead@gmail.com](mailto:andrezalopes.ead@gmail.com).



**Angela Schaun** possui Doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), sobre Educomunicação e os grupos afrodescendentes de Salvador-Bahia. Mestrado em Ciências Sociais sobre Comunicação, Cultura e Trabalho, (1986) e graduação em Comunicação Social-Jornalismo (1979), ambos pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Adjunto I e Pesquisadora do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde é Membro Colegiado do Curso de Jornalismo e Parecerista Ad Hoc do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Mackpesquisa e CNPq. e foi coordenadora de Pesquisa (2008-2011) e de Extensão (2006-2008). É líder Grupo de Pesquisa do CNPq: [Comunicação, Culturas e Mídias Contemporâneas](#). Avaliadora AD HOC do INEP-MEC na área de Comunicação. Avaliadora Institucional do SINAES - MEC. Assessora AD HOC da FAPESP. Membro Associado da [INTERCOM](#) e [ABCIBER](#). Parecerista de revistas nacionais e internacionais na área de Comunicação. Livros e artigos publicados sobre: Ciberativismo, Nomadismo Ciberespacial; Mídia e Cultura na Era Digital; Comunicação e Sustentabilidade, Comunicação Corporativa e Educomunicação. Membro da Comissão de Articulação para Ação junto à Sociedade Civil com vistas à Contribuição da Área de Comunicação para Políticas Públicas da Sociedade Brasileira, da Socicom - Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação, 2012/2014. Atualmente é Vice-Presidente [Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia](#) - Alcar 2011/2015. E-mail: [angelaschaun@yahoo.com](mailto:angelaschaun@yahoo.com).



**Araci Hack Catapan** é pedagoga e Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Mídia e Conhecimento. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência em todos os níveis de Educação. Atua em pesquisa e ensino, com ênfase nos seguintes temas: Educação a

Distância (EaD), Cibercultura, Formação de Professores, Tecnologia de Comunicação Digital e Objetos de Ensino-aprendizagem. Atua nos programas de Pós-graduação da Engenharia e Gestão do Conhecimento e no Programa de Pós-graduação em Educação. É coordenadora do [Núcleo de Pesquisa Científica em Educação a Distância](#) CNPq. É coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão - Ateliertcd: tessituras de Linguagens [www.ateliertcd.com.br](http://www.ateliertcd.com.br). E-mail: [aracihack@gmail.com](mailto:aracihack@gmail.com).



**Beatriz Braga Bezerra** é mestranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFPE, pesquisa as intersecções entre o discurso publicitário e o cinema e integra o grupo de pesquisa [Publicidade nas Novas Mídias e Narrativas do Consumo](#). Especialista em Gestão da Comunicação Empresarial pela Faculdade Frassinetti do Recife, graduou-se em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: [beatriz.braga@hotmail.com](mailto:beatriz.braga@hotmail.com).



**Beatriz Helena Dal Molin**, Prof<sup>a</sup> Pós-doutora do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras, pertencente ao colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Coordenadora EAD/da mesma instituição superior de Ensino, membro dos grupos de pesquisa "[Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura](#)", linha "Linguagens em contextos inclusivos e idiossincráticos"; "[Núcleo de Complexidade e Cognição](#) (Antigo Núcleo de Ecoergonomia) UFSC, PCEADIS/UFSC/CNPq" e do grupo de pesquisa "[Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino](#)". Pós-doutora no Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [beatriz.molin@unioeste.br](mailto:beatriz.molin@unioeste.br).



**Berenice Santos Gonçalves** é Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como docente nos cursos de graduação e Pós Graduação em Design na UFSC. Ministra disciplinas nas áreas de teoria da cor, interface, usabilidade e multimídia editorial. Desenvolve orientações e pesquisas nas áreas de interface, interação e Design digital, sobretudo sobre o Design Editorial Multimidiático. E-mail: [berenice@cce.ufsc.br](mailto:berenice@cce.ufsc.br).



**Carlysângela Silva Falcão** é Mestre e doutoranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFPE. Pesquisa cultura do entretenimento e Internet, assim como questões relacionadas à noticiabilidade e às rotinas produtivas do ciberjornalismo. Jornalista multimídia, graduou-se em Comunicação Social/Jornalismo pela UFPE em 2010. Integrante do grupo de pesquisa [Jornalismo e Contemporaneidade](#), desenvolve no momento a tese “A construção social do entretenimento: um estudo da noticiabilidade dos portais de notícia”, sob a orientação do Pós-doutor Alfredo Vizeu Pereira Junior. E-mail: [carlysangela@gmail.com](mailto:carlysangela@gmail.com).



**Celso Figueiredo Neto** possui graduação em Comunicação Social pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (1993), mestrado em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professor adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi Chefe de

Gabinete do Reitor da UPM e Diretor do Centro de Comunicação e Letras do Mackenzie. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Criação, atuando principalmente nos seguintes temas: publicidade, propaganda, persuasão, retórica, marketing e comunicação. Leciona redação e criação publicitária em nível de graduação e pós-lato, onde é responsável pela especialização em Marketing e Comunicação Integrada. Editor da [Revista INOVCOM](#) pesquisa persuasão e retórica da comunicação publicitária. E-mail: [kekofig@gmail.com](mailto:kekofig@gmail.com).



**Conceição Lopes** é professora Associada com Agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Doutorada em Ciências e Tecnologias da Comunicação, Mestrado em ciências da comunicação e Licenciatura em comunicação social. Autora dos conceitos de Ludicidade (1998) e design de ludicidade (2004). Quarenta anos depois da publicação da Pragmática da Comunicação Humana de Paul Watzlawick et al. (1967) acrescenta a esta teoria o axioma medium-mensagem. É investigadora do [ID+](#) nas áreas do design institucional e media e cultura. Autora, directora e coordenadora executiva do [Projecto "Scratch'ando com o sapo"](#) inserido no [labs.sapo.pt/ua](http://labs.sapo.pt/ua). A sua área de investigação está ligada às Ciências e Tecnologias da Comunicação: ludicidade-criatividade; comunicação da ciência e design de comunicação institucional. E-mail: [col@ua.pt](mailto:col@ua.pt).



**Deglaucy Jorge Teixeira** é graduado em administração de marketing e especialista em Design Gráfico. Trabalhou como Capista por sete anos e como Editor de Design por oito anos nas Edições Demócrito Rocha. Lecionou Design Editorial e Análise Gráfica por três anos no Centro Universitário Estácio do Ceará. Atualmente é mestrando do

Programa Pós-Design/UFSC, junto à linha de Hipermissão e desenvolve estudos sobre interatividade e narrativa no livro digital para dispositivos móveis. E-mail: [deglaucyjorge@gmail.com](mailto:deglaucyjorge@gmail.com).



**Dóris Roncarelli** é Bacharel e Licenciada em Filosofia, Mestre em Educação, Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi Gerente de Negócios da Conectiva/PR, Diretora da BPS Brasil/SC, Analista de Negócios da DZset Soluções e Sistemas/RS, Diretora de Eventos da SUCESU-SC, Conselheira do CELTA, Diretora de Eventos da ABRH Grande Florianópolis,

Professora de Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia, Tutora para a formação de docentes em EaD da UFSC. Diretora Pedagógica do CDI-SC. Design Instrucional dos Cursos de Capacitação AbertaSul, PACC/UAB e do Projeto de Validação de Materiais Didáticos para o Programa e-Tec Brasil. [www.roncarelli.com.br](http://www.roncarelli.com.br). E-mail: [dorisoncarelli@gmail.com](mailto:dorisoncarelli@gmail.com).



**Fernanda Elouise Budag** é doutoranda em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP. Mestre em Comunicação e Práticas de Consumo, pela ESPM-SP. Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, pela FURB. Membro dos Grupos de Pesquisa "[Midiato](#) - Grupo de Estudos de Linguagem: Práticas Midiáticas" (ECA/USP) e "[Comunicação-Consumo: Educação e Cidadania](#)" (ESPM-SP).

Atualmente, docente da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM). Campos de abrangência de pesquisas: consumo, análise de discurso e narrativas. E-mail: [fernanda.budag@gmail.com](mailto:fernanda.budag@gmail.com).



**Fernando José Spanhol** é Doutor e Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Graduação - Pedagogia pela UNOCHAPECO. Atualmente é Professor da Universidade Federal de Santa Catarina no Bacharelado em TICs . Conselheiro Científico da ABED; Avaliador da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Avaliador Ad-Hoc de Educação a Distância do INEP; CAPES/UAB e CEE-SC. Já atuou como Vice Reitor Convidado na Universidade Estadual do Tocantins; Chefe da Assessoria Técnica da Fundação Radiodifusão Educativa do Estado do Tocantins; Coordenador UAB; Gerente Executivo do LED/DeGC/UFSC; Diretor da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância); Diretor técnico da TV FLORIPA - NET Florianópolis; Coordenador do Polo da ABED/SC; Professor no curso de pedagogia da UNIVALI. Atua em educação a distância desde a década de 90 tendo neste período participado de mais de 50 comissões de avaliação e credenciamento para Educação a Distância da SESU; SEED; INEP; CAPES/UAB e CEE-SC. E-mail: [profspanhol@gmail.com](mailto:profspanhol@gmail.com).



**Francieli Motter Ludovico** é graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Paranaense, especialista em Língua Inglesa e mestranda do programa de pós-graduação em Letras - área de concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisa sobre as tecnologias de comunicação digital aliadas ao ensino, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e principalmente a práxis da educação a distância. E-mail: [franludovico@hotmail.com](mailto:franludovico@hotmail.com).



**Jacqueline Sobral** cursa atualmente o Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM-SP, possui MBA em Marketing pela FGV e Pós-Graduação em Relações Internacionais pela Universidade Cândido Mendes. É Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é responsável pela área de Comunicação da Escola de

Negócios da PUC-Rio, professora de técnicas de comunicação da FGV e escreve periodicamente para a Revista Melhor Gestão de Pessoas, da Editora Segmento. Foi Gerente de Comunicação Corporativa do programa que desenvolve cursos in-company da FGV, tutora dos cursos a distância da FGV em Gestão Prática do Varejo e Gestão de Marketing, repórter de economia do Jornal do Brasil e do Jornal do Commercio (RJ); redatora, repórter, produtora e locutora da rádio CBN, e atuou também como editora de texto da Globonews. É Bolsista PROSUP/CAPEES. E-mail: [jacqueline.sobral@gmail.com](mailto:jacqueline.sobral@gmail.com).



**Jorge T. Ferraz de Abreu** é doutorado em Ciências e Tecnologias da Comunicação, depois de um périplo por uma Licenciatura e Mestrado em Eng. Electrónica e Telecomunicações, é Professor Auxiliar, na Universidade de Aveiro, na Lic. em Novas Tecnologias da Comunicação, no Mestrado em Comunicação Multimédia (do qual é director de curso) e no Programa Doutoral em Informação e Comunicação em

Plataformas Digitais. É membro da Unidade de Investigação [CETAC.MEDIA](#) e coordenador do grupo de [investigação em Social iTV](#), onde desenvolve a sua investigação em torno da televisão interativa, nomeadamente no desenho, desenvolvimento e avaliação de aplicações multiplataforma, com componente social, orientadas para diversos públicos. E-mail: [jfa@ua.pt](mailto:jfa@ua.pt).



**Julia Cristina Granetto** é graduada em Letras-Português/Espanhol, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e mestranda do programa de pós-graduação em Letras- área de concentração em Linguagem e Sociedade da Unioeste. Atualmente é Professora colaboradora do Curso de Letras/Português-Espanhol da Unioeste. Pesquisa sobre objetos digitais de ensino aprendizagem, formação de professores voltada as tecnologias de comunicação digital, projeto financiado pela Fundação Araucária. E-mail: [jugranetto@gmail.com](mailto:jugranetto@gmail.com).



**Maria de Lourdes Bacha** é graduada em Administração de Empresas pela Universidade de São Paulo. Possui Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Docente e pesquisadora no Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenadora de monitoria de psicologia. Na mesma Instituição atuou entre os anos de 2006 a 2008 como Coordenadora Didática de Planejamento, Marketing e Comércio Exterior no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Orientou diversos Trabalhos de Conclusão de Cursos de Graduação e Mestrado, sendo também orientadora de Iniciação Científica. Profissional com vasta experiência e grande conhecimento na área de Pesquisa de Marketing, em Projetos Quantitativos e Qualitativos. Possui vários Livros e Artigos publicados. Coordenadora do [Grupo Leituras de Peirce-CIEP Mackenzie](#). E-mail: [mlbacha@gmail.com](mailto:mlbacha@gmail.com).



**Mirian Lígia Endo Karolesky** é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Paraná, pós-graduada em Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil, pós-graduanda em Educação a distância pela Universidade Paulista. Mestranda do programa de pós-graduação em Letras- área de concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atuou no Programa da UAB no curso de Letras-Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, atualmente é coordenadora de polo pela Universidade Paulista nos cursos de graduação e pós-graduação a distância. Realiza pesquisas sobre os temas voltados ao uso das tecnologias de comunicação digitais aplicadas à educação, com ênfase na Educação a distância. E-mail: [mirianlek@gmail.com](mailto:mirianlek@gmail.com).



**Patrícia Oliveira** é Mestre em Comunicação Multimédia – Ramo Multimédia Interativo e Licenciada em Novas Tecnologias da Comunicação, ambos pela Universidade de Aveiro, Portugal. Atualmente é Bolseira de Doutoramento da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) na unidade de investigação [CETAC.MEDIA](http://CETAC.MEDIA) (Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação) e frequenta o Programa Doutoral em ICPD (Informação e Comunicação em Plataformas Digitais), lecionado em parceria pela Universidade de Aveiro e pela Universidade do Porto. A sua área de investigação está ligada ao estudo do uso dos novos media pelas crianças do pré-escolar, compreendendo a forma como elas interagem e se expressam através das novas tecnologias. E-mail: [apoliveira@ua.pt](mailto:apoliveira@ua.pt).



**Rita de Kássia Araújo da Silva** Especialista em Administração em Marketing pela Universidade de Pernambuco (2011) e graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pernambuco (2010). Atua no mercado publicitário, em agência de publicidade, como produtora. Presta consultoria independente a empresas privadas na área de publicidade. Leciona nos cursos de Gestão de Marketing, Recursos Humanos e Publicidade. E-mail: [kassia.araujo12@hotmail.com](mailto:kassia.araujo12@hotmail.com).



**Rita Oliveira** é mestre em Comunicação Multimédia – Ramo Multimédia Interativo e Licenciada em Novas Tecnologias da Comunicação, ambos pela Universidade de Aveiro, Portugal. Atualmente é Bolseira de Doutoramento da [FCT](#) (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) na unidade de investigação [CETAC.MEDIA](#) (Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação), é membro do grupo de [investigação Social iTV](#) e frequenta o Programa Doutoral em ICPD (Informação e Comunicação em Plataformas Digitais), lecionado em parceria pela Universidade de Aveiro e pela Universidade do Porto. A sua área de investigação está ligada ao desenho e desenvolvimento de serviços interativos televisivos ajustados a utilizadores com necessidades especiais, nomeadamente com deficiência visual. E-mail: [ritaoliveira@ua.pt](mailto:ritaoliveira@ua.pt).



**Sabrina de Magalhães Franco** é graduada em Sistemas de Informação pela Faculdade Integrada Fortium, especialista em Gestão da Comunicação e Marketing, pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Atualmente é analista de software e comunicação na rede de franquias CNA. Seus estudos voltam-se às redes sociais, especialmente às estratégias utilizadas pelas marcas de produtos para o público infantil. E-mail: [sabrinamagalhaesbsb@gmail.com](mailto:sabrinamagalhaesbsb@gmail.com).



**Vania Baldi** é graduado em Sociologia pela Università “La Sapienza” de Roma (1999). Pós-graduação em Sociologia desenvolvida entre “La Sapienza” de Roma e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutorado em “Ética e Antropologia. História e Fundação” pelo departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Salento-Itália (2007). Pós-doutoramento realizado no CES – Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado da Universidade de Coimbra. Professor convidado no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro-Portugal. Investigador do CETAC.MEDIA – Centro de Estudo das Tecnologias e Ciências da Comunicação - <http://www.cetacmedia.org/>. Leciona na graduação em Novas Tecnologias da Comunicação, na pós graduação no Mestrado em Comunicação Multimédia (ramos multimédia interativo e ramos audiovisual digital), no Programa Doutoral em Informação em Comunicação em Plataformas Digitais (Consórcio entre o Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto). E-mail: [vbaldi@ua.pt](mailto:vbaldi@ua.pt).



**Victor Aquino** estudou em Porto Alegre e em São Paulo. Desde 1991 é professor titular de publicidade na Escola de Comunicações e Artes da USP, onde, a partir de 1978, tornou-se docente e obteve títulos de mestre, doutor, livre docente, adjunto e professor titular. Foi professor visitante no *Departament de Publicitat i Ciències de la Comunicació*, na Universidade Autônoma de Barcelona, em 2000.

Credenciado no curso de pós-graduação em ciências da comunicação da USP, orienta discípulos e ministra a disciplina *Aventura estética da publicidade*. Entre estes e programas nos quais trabalhou, já orientou 38 projetos de mestrado e 16 de doutorado. Na escola de origem, da qual foi diretor, vice-diretor e presidente das comissões de graduação, de pós-graduação e de cultura e extensão universitária, por seis vezes foi eleito chefe do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Lidera o [Coletivo Estudos de Estética](#), cuja principal pesquisa contempla os câmbios estéticos na perspectiva da metrópole. Coordena o *MBA Marketing Político e Propaganda Eleitoral*, e o *MBA Responsabilidade Social em Propaganda e Marketing*. Em dois mandatos representou o Conselho Universitário na comissão editorial da Editora da Universidade de São Paulo. Em dois mandatos, representou a USP no Conselho Curador da Fundação Cásper Líbero. Participou da comissão que inseriu a USP na TV Universitária. Antes do ingresso no RDIDP, foi assessor do reitor da USP, chefe do Departamento de Publicações e Divulgação da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), coordenador de comunicação social do Ministério do Trabalho e diretor da revista *Minha Casa: do Projeto à Construção*. Na equipe do reitor Orlando Marques de Paiva, participou, sob coordenação do professor doutor Vicente Marotta Rangel, da criação da OSUSP, do TUSP, da Rádio USP FM e da organização das inaugurações de CEPEUSP, HU e Anfiteatro de Congressos e Convenções. Em 1977, no lançamento da logomarca da universidade, de autoria de José Carlos Araujo, editou o primeiro *Guia do Estudante da USP*, onde essa logomarca apareceu pela primeira vez. Nos últimos anos tem se dedicado à literatura, publicando romances, contos, crônicas, biografias e poesias, cujos títulos estão disponíveis para leitura em <http://www.victoraquino.com> - E-mail: [vic@usp.br](mailto:vic@usp.br).



pimenta  
cultural