

mídia e educação

abordagens e práticas

Organizadores

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello



mídia e educação

abordagens e práticas

Organizadores

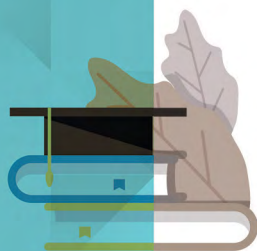
Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello



São Paulo, 2019





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

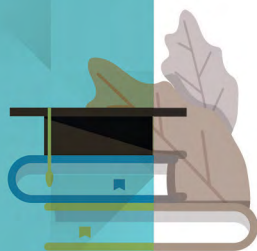
Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

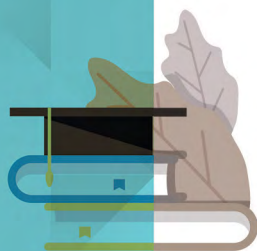
Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
 Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
 Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
 André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
 Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
 Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
 Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
 Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
 Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
 Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
 Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
 Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
 Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
 Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
 Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
 Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
 Francisca de Assis Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
 Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
 Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
 Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil



Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes
Imagens da capa	Designed by starline / Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	Organizadoras e Autores(as)
Organizador	Patricia Bieging

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M478 Mídia e educação: abordagens e práticas. Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 152p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-031-7 (eBook)

978-85-7221-030-0 (brochura)

1. Educação. 2. Mídia. 3. Tecnologia. 4. Cotidiano.
5. Rede social. I. Bieging, Patricia. II. Busarello, Raul Inácio.
III. Título.

CDU: 370

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.317

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019



SUMÁRIO

Apresentação 7

Capítulo 1

A construção midiática da imagem do 'herói'
no esporte: a produção retórico-discursiva
do estereótipo do vencedor na narrativa
publicitária 9
Leonardo Mozdzenski e Keliny Cláudia da Silva

Capítulo 2

Retórica digital e ethos materno no Facebook 31
Dayara Rosa Silva Vieira e Alexandre Costa

Capítulo 3

A pedagogia dialógica em Paulo Freire:
dispersões na era digital 52
*Natália de Borba Pugens, Adilson Cristiano
Habowski, Elaine Conte e Carla Milbradt*

Capítulo 4

A formação da consciência sobre o 'fazer'
como elemento facilitador da aprendizagem
esportiva nas escolas 74
Made Júnior Miranda

Capítulo 5

Propostas emergentes: a videoaula como
recurso pedagógico no ensino superior 89
Lilian Cervo Benetti e Elena Maria Mallmann



Capítulo 6

Uma análise da percepção de filmes com o recurso de audiodescrição realizada a partir da visão de pessoas com deficiência visual	108
<i>Leonardo Enrico Schimmelpfeng</i> <i>e Vania Ribas Ulbricht</i>	

Índice remissivo	128
------------------------	-----

Sobre os organizadores.....	132
-----------------------------	-----

Sobre os autores e as autoras.....	133
------------------------------------	-----



APRESENTAÇÃO

Mídias no cotidiano e cotidiano das mídias. Em tempos de mídias entrelaçadas em todas as esferas da vida, torna-se necessário discutir sobre elas e, especialmente, sobre a sua presença na educação, nos modos de vida, nas práticas do cotidiano e nas novas configurações que elas nos oferecem constantemente.

É sobre isso que esta obra discute, a partir das vozes de pesquisadores de várias partes do Brasil, com variadas perspectivas, metodologias de pesquisa e enfoques teóricos.

Uma análise da produção retórica-discursiva sobre o estereótipo do vencedor na construção da imagem do herói no esporte, mediada pela narrativa publicitária é a abordagem que inicia a discussão deste livro. Na mesma perspectiva o texto seguinte aborda, de forma consistente e apurada a retórica nos meios digitais na formação do *Ethos* maternos na rede social Facebook. O terceiro capítulo apresenta uma reflexão pertinente sobre Paulo Freire e a pedagogia dialógica na era digital. A prática esportiva volta a ser discutida no quarto capítulo, explorando a formação da consciência do fazer como elemento de facilitação da aprendizagem. Na sequência aborda-se propostas pedagógicas para o ensino superior, com foco em recursos audiovisuais, mais precisamente a videoaula. Por fim, a obra encerra resgatando o discurso de acessibilidade, analisando, sob a perspectiva da pessoa com deficiência visual, a percepção de filmes com base no recurso da audiodescrição.

Mídia e educação: abordagens e práticas, instiga a discussão e a reflexão, apresentado assuntos pertinentes a pesquisadores,



SUMÁRIO

teóricos, estudantes e entusiastas. Um obra concisa e necessária, que tem por objetivo a ampliação do conhecimento dos temas pertinentes.

Boa leitura!

Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

1

LEONARDO MOZDZENSKI
KELINY CLÁUDIA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO MIDIÁTICA
DA IMAGEM DO 'HERÓI'
NO ESPORTE: A PRODUÇÃO
RETÓRICO-DISCURSIVA
DO ESTEREÓTIPO DO VENCEDOR
NA NARRATIVA PUBLICITÁRIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.317.9-30



Resumo

As noções de *ethos* e de *pathos* remontam à retórica clássica e constituem atualmente dois conceitos fundamentais para compreendermos como se dá a construção de identidades e afetividades nos *mass media* e, em particular, nas narrativas publicitárias. O *ethos* está ligado à imagem que o enunciador projeta de si mesmo durante o processo de enunciação. Já o *pathos* está relacionado aos recursos multissemióticos (verbais, visuais, sonoros, etc.) capazes de desencadear no público uma reação emocional. Neste trabalho, analisamos como o *ethos* e o *pathos* contribuem para a construção retórico-discursiva do estereótipo de 'herói' ou 'vencedor' do indivíduo com deficiência na peça publicitária "Gabriel", do banco Bradesco, protagonizada pelo jovem paratleta Gabriel Neris. As discussões teóricas baseiam-se em Mainqueneau (2008), Charaudeau (2010), Covaleski (2015), Campbell (1992), Martinez (2008), entre outros.¹

Palavras-chave:

Publicidade; *Ethos*; *Pathos*; Herói; Narrativa publicitária.

1. Uma versão preliminar e reduzida deste trabalho foi apresentada no XVIII Intercom Nordeste.



INTRODUÇÃO

A credibilidade de uma marca está intrinsecamente ligada à imagem pública que ela constrói. Em uma sociedade cada vez mais espetacularizada e midiaticizada, uma imagem não vale apenas mais do que mil palavras. Vale toda a reputação, a honra e a confiabilidade de pessoas públicas e instituições. Sobretudo as grandes corporações estão a todo o momento buscando construir uma visibilidade favorável a seus produtos e serviços nesse novo ambiente, em que a alta competitividade torna necessário para as empresas ostentar uma imagem própria, diferenciada, cativante e, de preferência, facilmente lembrada e lucrativa.

Ao mesmo tempo, não é possível desprezar uma certa expectativa – ou, em alguns casos, até mesmo uma cobrança – do público de que empresas bem-sucedidas e de renome defendam determinados valores atualmente apreciados (sustentabilidade, responsabilidade social, igualdade de gênero, etc.). Com isso, cresce a importância de que, em suas ações e comunicações publicitárias, as marcas evoquem uma ‘atmosfera afetiva’ capaz de suscitar emoções e sentimentos nos consumidores, levando-os a acreditar que estão se engajando ou ao menos contribuindo com alguma causa social ao comprarem ou utilizarem os bens e serviços oferecidos pela empresa.

Rocha (2010) discorre sobre essa onda da responsabilidade social, como sendo uma estratégia consolidada no campo publicitário por volta da década de 1990. De acordo com a autora, essa tática é utilizada pelos anunciantes como forma de “construção da boa vontade da opinião pública e a conquista de participação no mercado, objetivos que convergem para uma boa imagem de marca” (Rocha, 2010, p. 201). Para Covaleski (2015c, p. 1), é “perceptível a adoção de políticas que promovam valores como



responsabilidade, solidariedade e sustentabilidade por parte de um número crescente de empresas”, despertando nas práticas publicitárias readequação do seu discurso.

Vale salientar que, nesta pesquisa, compreendemos a publicidade como um processo de caráter eminentemente mercadológico, o qual influencia o comportamento do indivíduo, cria estereótipos e estilos de vida. Mas também passível de influências das tendências ditadas pelo meio social, já que a práxis publicitária, de um modo geral, está em sintonia com a sociedade e dialoga intensamente com o meio em que é realizada.

Nesse sentido, a publicidade é considerada na contemporaneidade como “uma das principais produtoras de sistemas simbólicos” (Rocha, 2006, p. 12), desempenhando um papel central nas relações entre produção e consumo, e sendo responsável por construir sentidos no ato de consumir na sociedade. A publicidade se torna, assim, uma estratégia fundamental na comunicação de uma marca, já que, a partir de soluções publicitárias bem realizadas, é possível transformar “um relógio em joia, um carro em símbolo de prestígio e um pântano em paraíso tropical” (Bolinger *apud* Carvalho, 2000, p. 18). Ou seja, a persuasão própria do fazer publicitário tem potencial de modificar contextos diversos e seduzir o consumidor.

É importante ressaltar, contudo, que na atualidade o poder persuasivo da publicidade vem utilizando cada vez menos argumentos ‘objetivos’ de caráter racional e informacional. Percebemos hoje o oposto disso. No cenário corrente, o discurso publicitário se diferencia e se relaciona majoritariamente ao simbólico: valores, *status*, sentimentos, emoções, afetos, etc. Dessa maneira, a subjetividade se revela um caminho comunicacional estratégico para estabelecer uma verdadeira sintonia entre consumidor e anunciante.

Além disso, na busca incessante pelo efetivo envolvimento do público, as narrativas publicitárias contemporâneas vêm se reves-



SUMÁRIO

tindo de um discurso diferenciado por meio de narrativas hibridizadas, como postula Covaleski (2015a). O autor defende que essas ações publicitárias híbridas – em especial aquelas suportadas pelas mídias digitais – podem ser concebidas como *entretenimento publicitário interativo*.

Segundo Covaleski (2015a), esses novos produtos midiáticos procuram estabelecer uma relação não entre a marca e o produto, mas sim entre a marca e o conteúdo de interesse do consumidor. Para tanto, adotam um novo modelo de composto comunicativo capaz de atender às seguintes funções básicas: anunciar e induzir ao consumo (*função persuasiva*); entreter e fazer com que o consumidor se sinta engajado ao produto (*função entretível*); promover a interatividade humana, entre o indivíduo e a máquina, e entre máquinas (*função interativa*); viabilizar o compartilhamento, sobretudo a partir do enfoque do 'efeito viral' (*função compartilhadora*).

Desse modo, por meio de uma narrativa envolvente, a publicidade contemporânea vem apostando em soluções comunicacionais crescentemente hibridizadas, que priorizam o conteúdo, seja de caráter informativo, educacional ou de entretenimento. Ao mesmo tempo, busca-se com isso criar para os anunciantes uma imagem própria, atual, que dialogue de forma mais íntima com o consumidor. Com frequência, objetivando maximizar sentimentos e emoções, essas narrativas publicitárias vêm sendo construídas em torno de histórias que apelam às afetividades do público, explorando possibilidades de experiências memoráveis do consumidor com a marca, criando vínculos fiéis.

É disso, em suma, que tratam o *ethos* e o *pathos*. Como veremos mais adiante, esses termos são tomados de empréstimo da retórica clássica (Aristóteles, 2007) e atualizados na contemporaneidade pelos estudos discursivos (Maingueneau, 2008; Charaudeau, 2007). O *ethos* está relacionado à imagem que produtor do discurso



constrói para si ao longo da sua enunciação. Ou seja, no domínio publicitário, é a autoimagem de uma empresa (ou de um personagem 'símbolo' da empresa) em um anúncio. Já o *pathos* diz respeito ao modo como as emoções encontram-se discursivizadas numa peça publicitária.

Na presente pesquisa, estudaremos como esses dois conceitos retóricos contribuem para a construção midiática do estereótipo de 'herói' ou de 'vencedor' do indivíduo com deficiência. Nosso *corpus* é constituído pelo filme publicitário "Gabriel", do anunciante banco Bradesco. Metodologicamente, utilizamos em nossa investigação noções e preceitos da análise discursiva, já citados (Maingueneau, 2008; Charaudeau, 2007), bem como lições dos estudos literários para caracterização da 'jornada do herói' (Campbell, 1992; Martinez, 2008). Como resultado, pretendemos compreender como identidades e afetividades podem ser inscritas e produzidas discursivamente na publicidade.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO *ETHOS*

A noção de *ethos* nasce com a prática da oratória na Grécia e na Roma antigas. Nos primeiros tratados sobre retórica, o *ethos* estava ligado à pessoa física dos oradores. Isto é, ele consistia nos atributos pessoais do orador, sua autoridade, reputação familiar, etc. Era, portanto, um dado extradiscursivo e preexistente, afiançado pelos atributos intelectuais e morais do orador. Com a *Retórica* de Aristóteles (2007), isso muda de perspectiva. O que importa na retórica aristotélica não é descobrir a 'Verdade' – que era a missão da filosofia de Platão –, mas sim, a maneira como produzir discursivamente provas para persuadir um auditório de que se está dizendo a verdade (Barthes, 1993).



A conhecida trilogia aristotélica dos meios de prova – também conhecidos como “apelos” – é constituída pelos seguintes elementos (cf. Leach, 2002): *ethos*, que consiste em provocar uma boa impressão pelo modo como se constrói o discurso, produzindo uma imagem de si capaz de convencer o auditório e ganhar a sua adesão; *pathos*, que se refere aos tipos de apelo sentimental e ao reconhecimento dado ao auditório, considerando-se o modo como conquistar a adesão alheia através da emoção; e *logos*, que trata da construção discursiva lógica do argumento puro, bem com dos tipos de raciocínio empregados.

Particularmente quanto à noção de *ethos*, observa Maingueneau (2008), percebe-se que essa prova aristotélica está relacionada, em sua origem, à própria enunciação, e não a um conhecimento extradiscursivo acerca do enunciador. Assim, o auditório deve, a partir da fala do orador, atribuir-lhe certas propriedades que farão com que a confiança dos ouvintes seja idealmente adquirida.

Aliás, cabe principalmente ao linguista francês Dominique Maingueneau o papel de responsável pela retomada e atualização, no âmbito dos estudos discursivos, da noção de *ethos*. Sem a pretensão de abarcar a rica e profícua produção bibliográfica do autor acerca do tema, resumiremos nesta seção alguns dos aspectos fundamentais de sua proposta e que irão interessar mais diretamente à nossa análise da peça publicitária.

Maingueneau (2008) inicia defendendo que a noção de *ethos* permite articular corpo e discurso para além de uma oposição entre o oral e o escrito. A instância subjetiva que se manifesta no discurso é concebida como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado. Longe de reservar o *ethos* à eloquência judiciária ou mesmo à oralidade – como acontecia na retórica clássica –, assim se posiciona o autor:



Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral (Maingueneau, 2008, p. 17-18).

A partir dessa proposição inicial, o estudioso argui que essa concepção de *ethos* recobre não apenas a dimensão verbal, mas também o conjunto de características físicas e psíquicas ligadas a esse “fiador” pelas representações coletivas. Assim, são atribuídos ao fiador uma “corporalidade” e um “caráter”, cujas especificidades irão variar conforme cada texto. Segundo essa abordagem, o caráter corresponde a um feixe de traços psicológicos que o destinatário atribui ao locutor. Já a corporalidade está associada não apenas a uma constituição física, como também a uma forma de se vestir e se mover no espaço social.

O *ethos* implica, portanto, um *comportamento* do fiador. O destinatário identifica esse comportamento – ou seja, o caráter e a corporalidade do fiador – apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, bem como em estereótipos que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Para Maingueneau (2008), o poder de persuasão do discurso decorre justamente do fato de que ele leva o leitor/ouvinte/espectador a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. A “qualidade” do *ethos* remete à figura do fiador que, por meio da sua fala, constrói uma identidade compatível com o suposto mundo que ele faz surgir em seu enunciado. Esse mundo do qual o fiador é parte constitutiva e ao qual ele dá acesso é denominado “mundo ético” (Maingueneau, 2008, p. 18).



SUMÁRIO

Finalmente, o autor apresenta as várias instâncias que participam da construção do que denomina de “*ethos* efetivo”. Em primeiro lugar, esse *ethos* é composto pela interação entre um “*ethos* pré-discursivo” (um *ethos* prévio, extradiscursivo, que é particularmente notório com oradores já bem conhecidos pelo público, como ocorre nos domínios político e artístico) e por um “*ethos* discursivo” propriamente dito. Este, por seu turno, é formado pelo “*ethos* mostrado” e o “*ethos* dito”. Por fim, todos esses *ethe* relacionam-se diretamente com os estereótipos ligados aos mundos éticos.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO *PATHOS*

Se o grande responsável pela retomada do interesse pelo estudo do *ethos* no âmbito dos estudos discursivos foi Dominique Maingueneau, pode-se atribuir a Patrick Charaudeau semelhante papel quanto ao resgate da importância do *pathos*. Em vários de seus artigos (e.g., Charaudeau, 2007 e 2010), o linguista francês propõe discutir o tema, apresentando um complexo construto teórico-metodológico para compreender o *pathos*. Dados os limites deste artigo, iremos nos deter nos tópicos mais relevantes para a presente análise.²

Nessa perspectiva discursiva, o *pathos* pode ser entendido como quaisquer aspectos linguístico-discursivos que, numa determinada situação, seriam capazes de desencadear no audiente algum tipo de reação afetiva. O *pathos* não implica a certeza ou a garantia de provocar sentimentos, sensações ou respostas

2. Este artigo segue Charaudeau (2010), ao optar por empregar indiferentemente os termos *pathos*, *emoção*, *sentimento*, *afeto*, *paixão*, a fim de evitar dificuldades desnecessárias. Há, contudo, preferência pelo uso de *pathos*, *patêmico* e *patemização*, deixando clara a filiação retórica dessa proposta discursiva.



SUMÁRIO

em nossos interlocutores. Antes, consiste em uma tentativa, uma expectativa ou uma possibilidade de fazer aflorar estados emotivos em nossos ouvintes, leitores ou espectadores. Para Charaudeau (2010), a missão do analista é, pois, investigar as *prováveis* dimensões patêmicas presentes na materialidade linguística de um texto:

A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como uma realidade manifesta, vivenciada pelo sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um *efeito visado* (ou *suposto*), sem nunca ter a garantia sobre o *efeito produzido*. Assim, a emoção é considerada fora do vivenciado, e apenas como um possível surgimento de seu “sentido” em um sujeito específico, em situação particular (Charaudeau, 2010, p. 34).

O papel do analista é, enfim, investigar o modo como esses efeitos patêmicos são discursivamente encenados. Interessa-lhe desvelar a que estratégias verbais e não verbais recorre o sujeito falante ao tentar mobilizar a emoção dos seus interlocutores, de forma a encantá-los e seduzi-los ou, por outro lado, deixá-los sensibilizados e comovidos, com o fim, por exemplo, de despertar sua atenção para causas sociais. “Trata-se de um processo de dramatização que consiste em provocar a adesão passional do outro atingindo suas pulsões emocionais”, conclui Charaudeau (2007, p. 245).

Analogamente ao conceito de Maingueneau (2008) de “mundo ético” – tratado no item anterior –, podemos propor também a noção de “mundo patêmico”, produzido através da discursivização de sentimentos e emoções. Para o estudioso francês,

[...] a publicidade contemporânea se apoia massivamente sobre tais estereótipos: o mundo ético das estrelas de cinema, por exemplo, inclui cenas como a subida dos degraus do palácio do Festival de Cannes, seções de filmagem, entrevistas à imprensa, seções de maquiagem, etc. (Maingueneau, 2008, p. 18).

De maneira semelhante, o mundo patêmico subsume um certo número de situações estereotipadas associadas a *modos*



SUMÁRIO

de sentir. Esses estereótipos podem ser verbalmente expressos ou implicitamente designados (por gestos, expressão facial, postura corporal, tom de voz, uso de imagens e sons, etc.). É o caso, por exemplo, de alguns clichês publicitários: a felicidade familiar em comerciais de margarina, a sensação de liberdade e de aventura em filmes promovendo carros esportivos e de paz e de tranquilidade ao dirigir automóveis em plena cidade, o ‘humor machista’ em propagandas de cerveja com mulheres de biquíni, a sensualidade sofisticada e glamourizada dos anúncios de perfumes de grandes grifes, etc.

É a partir das ideias aqui apresentadas e discutidas que passamos, pois, à análise do filme “Gabriel”, do banco Bradesco.

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* E DO *PATHOS* NO FILME “GABRIEL”, DO BRADESCO

Ao longo desta pesquisa, refletimos sobre a relevância das noções de *ethos* e *pathos* na construção discursiva de identidades e emoções. Veremos agora a importância desses conceitos quando observados no discurso publicitário contemporâneo. Dessa forma, a partir do filme publicitário “Gabriel” do anunciante banco Bradesco, buscamos investigar como o *ethos* e o *pathos* produzidos no anúncio constroem e reforçam o estereótipo do ‘indivíduo com deficiência vencedor’. Ou seja, do sujeito que, apesar das dificuldades, foi resiliente e ‘venceu na vida’, tornando-se um herói e um exemplo social.

O comercial tem como objetivo narrar a história de um jovem de 16 anos, chamado Gabriel Neris, que teve uma de suas pernas amputada ainda aos dois anos de idade. No entanto, ele conseguiu, por meio do esporte, superar as dificuldades da sua deficiência e

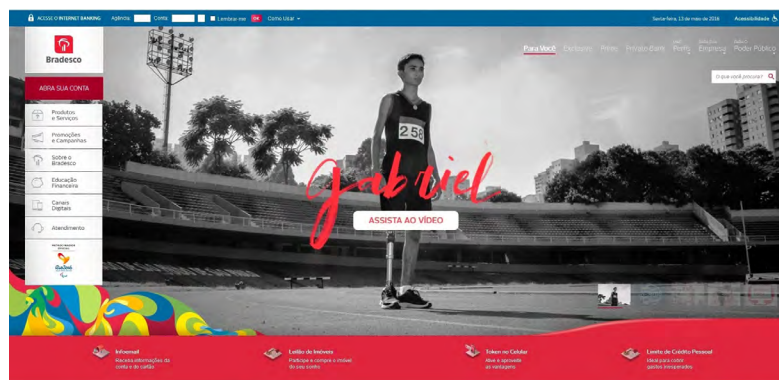


SUMÁRIO

se tornar um paratleta. Devido a sua história de superação, Gabriel foi escolhido pelo banco Bradesco – um dos patrocinadores oficiais das olimpíadas brasileiras – para ser um dos participantes no revezamento da Tocha Olímpica Rio 2016.

Com o intuito de convidar o Gabriel para o revezamento, o Bradesco elaborou essa campanha publicitária, recriando um momento especial da vida do garoto. A campanha foi realizada pela agência R/GA São Paulo, tendo sido disponibilizada tanto no *site* do banco (Figura 1), quanto na plataforma de vídeos do YouTube.³

Figura 1. Página inicial do *site* do banco Bradesco



Fonte: <http://www.bradesco.com.br>. Acesso em: 25 maio 2016.

Inicialmente, a narrativa do filme publicitário estudado se preocupa em apresentar ao público o menino Gabriel, por meio de *frames* e de falas que remetem à infância, ao cotidiano e às dificuldades do protagonista do anúncio. Assim, nesse primeiro momento de apresentação do personagem, são evidenciados, sutilmente, pela fala tanto da mãe do garoto quanto do próprio Gabriel, os obstáculos e limitações que o paratleta enfrentou durante toda a sua vida desde cedo.

3. Disponível em: <https://youtu.be/jgfCOIUloWA>. Acesso em: 5 fev. 2019.



SUMÁRIO

No entanto, mesmo com a amputação de sua perna em razão de uma má formação congênita na rótula do joelho, Gabriel, desde criança, se propôs a ter uma vida como as de outras crianças de sua idade. Sua mãe nos conta que o garoto “arteiro, levado” não permitiu que a sua deficiência o impossibilitasse de fazer qualquer atividade que ele desejasse. Desse modo, foi persistindo e se desafiando que Gabriel se tornou atleta em três modalidades de atletismo: 100 metros rasos, salto em distância e salto em altura.

Nesse primeiro momento do vídeo publicitário, o espectador se depara com uma série de imagens que evocam um mundo patêmico de memória e nostalgia: sequências em preto e branco, e efeitos que simulam filmes gravados em super-8 garantem uma atmosfera saudosista – apesar de esse formato cinematográfico ter sido usado principalmente nos anos 1960/70, bem antes, é claro, de Gabriel ter nascido. Um mundo patêmico de bucolismo e de pureza é também dramatizado, ao ‘flagrar’ o protagonista andando com seu cachorro entre árvores e deitado na grama. A música instrumental melancólica reitera essas percepções.

Após a apresentação do personagem, o roteiro do anúncio se empenha em explicitar os atributos do Gabriel como atleta, além de reforçar a ideia da persistência e determinação do garoto em se tornar um campeão. O técnico do paratleta é quem apresenta e legitima a sua qualidade técnica, ao mencionar o grande equilíbrio que Gabriel demonstrou assim que começou suas primeiras atividades físicas no centro de treinamento, reforçando a imagem de Gabriel como um lutador na vida e também no esporte.

Imagetivamente, constata-se que, nesse segundo momento do vídeo, a montagem se torna mais acelerada, ainda intercalando a fotografia em preto e branco e os efeitos fílmicos de uma super-8. Há um aumento progressivo da intensidade sonora: um crescendo musical objetivando criar uma expectativa relativa ao máximo grau



SUMÁRIO

de intensidade que ele irá atingir e que corresponderá ao clímax: o momento de ‘virada’ na narrativa.

Ato contínuo, a história contada na peça publicitária do Bradesco se direciona, pois, a um acontecimento importante na vida do garoto Gabriel. O roteiro nos leva ao dia 16 de maio de 2015, no qual, durante uma competição dos 100 metros rasos, a prótese do jovem paratleta – que não era adaptada para o esporte – caiu pista nos primeiros 10 metros do percurso, levando o competidor ao chão.

Embora decepcionado com o ocorrido, ele pegou a prótese, levantou-se e completou a prova, pulando com sua outra perna. Em sua fala, Gabriel ressalta seu objetivo de finalizar a prova e, devido à sua emoção e ao seu desespero, não lembrava o que tinha acontecido, nem mesmo os incentivos e aplausos que recebeu durante os 90 metros restantes. “Dizem que me aplaudiam, mas eu não consegui escutar”, relata o rapaz.

As imagens foram editadas para fazer crer que estaríamos assistindo de fato a esse momento dramático, na época em que ele ocorreu. Um olhar mais atento, entretanto, revela uma multiplicidade de ângulos e um caráter ‘artístico’ da fotografia fílmica, virtualmente impossíveis de terem sido produzidos *in loco*, na hora real do incidente. Há, inclusive, o uso do plano subjetivo, quando o espectador assume o olhar do próprio Gabriel, ao ver a sua prótese caída no chão. De acordo com Nogueira (2000, p. 44):

Esta coincidência entre a percepção da personagem e a percepção do espectador revela-se um modo particularmente eficaz, ainda que não exclusivo, de criação de empatia entre este e aquela. Podemos então afirmar que o plano subjetivo permite transportar o espectador para o contexto ou mesmo para o centro da ação, fazendo ocupar o lugar da personagem [...].

Tomando conhecimento dessa história, o Bradesco se dispôs a recriar os 90 metros da prova, para que Gabriel pudesse



lembrar e gravar na memória os fatos que aconteceram ao longo dessa competição. Dessa vez, o simulacro é assumido pelo anunciante e revelado expressamente ao espectador. A pista de atletismo é 'reconstruída', sendo progressivamente iluminada com luzes neon, na medida em que o garoto avança, ao longo dos seus primeiros 10 metros.

Ao chegar com seu técnico ao local onde se encontra o cenário da peça publicitária, Gabriel foi incentivado a continuar caminhando pelos 90 metros para relembra aquilo que aconteceu. Durante o percurso, o personagem tem a oportunidade de ouvir seus pais e seu técnico falando orgulhosamente sobre todas as suas conquistas e o incentivando ainda mais. Gabriel também pode visualizar, através de imagens, o reconhecimento, materializado pelos aplausos do público e dos outros atletas ao seu esforço e à sua história de superação.

O mundo patêmico ora suscitado é bem diferente dos momentos anteriores. A edição inicial acelerada e com cortes rápidos é substituída por cenas mais lentas e contemplativas. Uma sensação de paz é produzida a partir da música suave executada ao longo do caminho percorrido por Gabriel. O ambiente é escuro e imagens daquele momento (sejam autênticas, sejam reconstituídas) são projetadas como numa sala de cinema e alternadas com *c/oses* no menino. Todos esses recursos semióticos – falas de incentivo, música delicada, imagens evocativas, cenário com pouca luminosidade, etc. – são orquestrados em prol de um mundo patêmico de palpável comoção.

Ao final do comercial, Gabriel ainda é surpreendido pelo convite do anunciante: ser um dos condutores da Tocha Olímpica Rio 2016, no mês de julho, em Ribeirão Preto. Para o Bradesco, ao carregar a sua prótese, o personagem inspirou muitos brasileiros e, por isso, foi escolhido para conduzir o símbolo olímpico que remete



aos valores da amizade, da excelência e do respeito, características pertinentes ao Gabriel e à sua história.

A música final mais alegre e ritmada, aliada a imagens de Gabriel recebendo a tocha de outros atletas e sendo abraçado por sua família, provoca no espectador uma sensação de alívio e recompensa após tanto sacrifício – seja por parte do jovem atleta, seja por parte de quem acompanhou sua pequena saga no filme. Nós, espectadores, nos sentimos nutrido, dessa forma, um mundo patêmico de gratidão por esse ‘final feliz’.

Esse ‘final feliz’ também é responsável por solidificar o *ethos* de herói construído ao longo de toda a narrativa. Esse, aliás, não é um episódio isolado. As narrativas publicitárias recorrem frequentemente à produção do estereótipo de herói do indivíduo com deficiência. Tal como esclarece Silva (2006, p. 428):

A não visibilidade das pessoas com deficiência no âmbito das relações sociais é o que determina sua ausência na mídia, posto que, na lógica da indústria cultural, não existem necessidades a elas relacionadas. Sendo assim, o silêncio sobre elas é anterior e exterior aos veículos de comunicação, e suas poucas aparições ficam restritas às campanhas publicitárias para arrecadação de recursos para as instituições filantrópicas que veiculam mensagens que as representam como vítimas ou como heróis.

No caso da campanha do Bradesco, o modo como o *ethos* de herói foi estruturado revela tão esquemático, que é possível, inclusive, reconstituir seu passo a passo através da clássica noção de “monomito” ou de “jornada do herói” dos estudos literários (Campbell, 1992; Martinez, 2008). É o que observamos no Quadro 1 a seguir:



SUMÁRIO

Quadro 1. Etapas da ‘jornada do herói’ na peça publicitária “Gabriel”, do Bradesco	
1 – Mundo comum: Aqui, a rotina do herói é apresentada. É a introdução usual da história.	O mundo ‘simples’ de Gabriel nos é introduzido com imagens bucólicas do garoto passeando com seu cachorro num ambiente ‘natural’ (árvores, vegetação, etc.). Numa narração em <i>off</i>, a mãe nos esclarece que ele “era criança igual às outras, né?”
2 – Chamado à aventura: Algum evento inesperado e fora do comum acontece e quebra a rotina do herói.	“Foi com dois anos que eu amputei a perna, porque eu tive má formação congênita na rota do joelho”, nos conta em <i>off</i> o próprio Gabriel. É essa peculiaridade física que irá contribuir para que se atribua ao rapaz o caráter de herói na publicidade do Bradesco.
3 – Recusa ao chamado: Nesse momento, o herói ou é impedido de se envolver ou escolhe não ouvir o chamado à aventura, preferindo manter sua vida pacata.	Apesar de não haver expressamente um impedimento do protagonista, ele mesmo revela algum embaraço, uma vez que era caçoado: “Geralmente sou o mais baixinho, todo mundo fica me zoando: ‘o mais baixinho ganhou, que [<i>inaudível</i>] é essa, gente?’”
4 – Encontro com o mentor: Já que houve a recusa ao chamado, surge um mentor ou uma situação que obriga o herói a tomar uma decisão.	O depoimento do técnico, Octavio Marques, evidencia que ele assume claramente o papel de mentor do garoto: “Quando o Gabriel chegou e começou a fazer atividades físicas, logo de cara se notou o grande equilíbrio que ele tinha. [...] Gabriel sempre foi um lutador. E ele trouxe toda essa luta dele pro esporte”.
5 – Cruzamento do limiar: É o momento em que o herói decide entrar em um mundo novo. Decisão essa que pode ser tomada mesmo contra a vontade do herói.	Um narrador em <i>off</i> confirma a opinião do técnico: “Naquele dia da corrida, o Gabriel provou isso”, ou seja, que de fato havia trazido sua luta pessoal para a competição esportiva. No texto da tela, consta a informação: “16 de maio de 2015, corrida de 100m, Conjunto Constâncio Vaz Guimarães - SP”.
6 – Testes, aliados e inimigos: Esse é o ponto onde a trama se desenvolve e o herói será testado, receberá ajuda e enfrentará seus inimigos.	O início da prova de corrida é reencenado o mais fidedignamente possível, com Gabriel se posicionando entre seus ‘inimigos’, isto é, entre os demais competidores. O rapaz parece mais novo, mais baixo e mais franzino que seus adversários.



SUMÁRIO

7 – Aproximação do objetivo: O herói chega perto de concluir sua missão, mas a tensão fica maior e há suspense a respeito da conclusão.	O estado de tensão e suspense é produzido pelas expressões faciais e corporais de Gabriel e dos outros corredores ao começarem a prova. As imagens retratam a visível expectativa dos participantes da cena, utilizando, inclusive, efeito de câmera lenta para segurar ainda mais o clima tenso.
8 – Provação máxima: Aqui se dá o auge da crise.	“Quando eu dei a arrancada, uns 10 metros depois, a perna saiu”, narra Gabriel. É dada uma pausa dramática e, em seguida, ouvimos uma respiração ofegante. A imagem da prótese saindo é repetida várias vezes e sob diversos ângulos. O atleta continua: “Aí eu, tipo, fiquei em desespero. Não conseguia ver mais nada”.
9 – Conquista da recompensa: Depois da maior provação da jornada do herói, o personagem conquista sua recompensa.	Logo em seguida, Gabriel confidencia: “A única coisa que eu queria era terminar a prova”. No texto verbal da tela, lê-se: “Gabriel carregou a prótese e completou a prova. Mas ele não se lembra dos 90m finais”. Ele chega a relatar que não conseguiu sequer ouvir os aplausos da torcida.
10 – Caminho de volta: É quando o herói volta ao seu mundo de origem depois de ter alcançado seu objetivo.	O ‘caminho da volta’ de Gabriel não é, na verdade, ao seu mundo de origem. Para conferir ao ato do paratleta ares de uma ‘odisseia’ – e reforçar, assim, a imagem de herói – o Bradesco decide reconstituir sua jornada. Na tela, lemos: “Sem o Gabriel saber, recriamos os 90m para que ele jamais se esqueça”.
11 – Depuração/Ressurreição: Neste ponto o herói pode se deparar com um novo dilema, algo que não foi bem resolvido anteriormente. É uma espécie de trama secundária, que resgata o suspense da narrativa.	O técnico/mentor conduz seu pupilo para o cenário onde será ‘revivida’ a corrida: “Gabriel, você agora vai lembrar do que te trouxe até aqui. E o que te levou até a linha de chegada. Foi nos 10m que sua prótese caiu. Daqui pra frente, [...] é com você!”



SUMÁRIO

12 – O retorno transformado: É o fechamento da narrativa, o momento no qual o herói retorna para casa, transformado pelas experiências que viveu e deixa claro que não é mais a mesma pessoa.	Em <i>off</i>, Gabriel pondera: “Tem muitas pessoas que desistem na metade do caminho. Elas não terminam o que começam.” Essa é a ‘moral’ da narrativa: sempre finalize o que você iniciou, quem acredita sempre alcança, lute pelo que você sonha, etc. No texto na tela, vemos que, ao carregar sua prótese, Gabriel inspirou os brasileiros. Por isso, foi escolhido pelo Bradesco para conduzir a Tocha Olímpica Rio 2016. O ‘retorno para casa’ aqui é encenado pelo abraço final em seus familiares. A última fala no vídeo é a da mãe: “Ah, eu vejo nele um herói pra mim. Como ele diz, ele ainda vai dar as ‘volta’ dele no mundo. E trazer essa tão sonhada medalha pra mim”.
--	--

Conclusivamente, vale ressaltar a existência de um duplo *ethos* nessa campanha. Há inicialmente, de modo mais explícito, a construção do *ethos* de ‘garoto-herói’ do jovem paratleta. Numa das primeiras falas da mãe de Gabriel, assim ela descreve o filho, ainda na infância: “Tudo ele fazia. Nada pra ele era impossível”. E, como vimos, em sua fala final, a mãe chega a denominá-lo expressamente de “um herói pra mim”.

Essa imagem estereotipada é corroborada no filme também a partir da retomada do mito bíblico da batalha entre Davi e Golias. Gabriel/Davi é descrito como sendo “o mais baixinho”, mas como “ele sempre foi um lutador”, vencia todos os seus desafios. E o teste mais importante de sua resiliência surge no incidente retratado na peça publicitária. Os seus adversários no vídeo parecem bem maiores, encorpados e experientes do que o franzino rapaz. Parecem a materialização em pessoa do gigante guerreiro filisteu Golias do Antigo Testamento. Gabriel não os derrota literalmente na prova. Mas ao persistir e carregar a sua prótese até a linha de chegada, ele se torna no fundo o grande vencedor da competição.



O segundo *ethos* da campanha é o do próprio banco Bradesco. Evidentemente, esses dois *ethe* encontram-se intimamente imbricados. Por ser um dos patrocinadores oficiais das Olimpíadas de 2016, o Bradesco busca associar a sua imagem institucional a 'exemplos de vida' nos esportes – no caso, paralímpicos – a serem admirados e seguidos, o que pode ser compreendido como uma publicidade com causa. Tal como esclarece Covaleski (2015c, p. 3):

Parece-nos adequado entender a publicidade com causa àquela que é consciente que suas decisões comunicativas condicionam a realidade e favorecem a um tipo concreto de sociedade. E a partir dessa conscientização de seu papel como influenciadora, a publicidade opera na transformação da realidade, pondo-se a trabalhar para conseguir a corresponsabilidade de seus receptores, fomentando neles os valores positivos e socialmente estabelecidos, deixando em segundo plano a rentabilidade particular que o anunciante possa almejar.

Assim, ao reconhecer a importância da história do Gabriel a ponto de conceder-lhe a tocha olímpica e torná-lo o garoto-propaganda dessa peça, o Bradesco acaba evocando para si o *ethos* de benevolente, humanizado, solidário e, no limite, também o de 'herói', por abraçar uma causa social tão relevante quanto o patrocínio e a visibilidade do paratletismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos o discurso publicitário, podemos perceber como ele é revestido de estratégias e de recursos persuasivos com propósito de conquistar o consumidor. Covaleski (2015b, p. 64) pondera que "permeando o cotidiano humano, as narrativas são recorrentemente empregadas pela publicidade para contar-nos histórias que nos emocionem, engajem-nos, levem-nos a experiências sensoriais variadas". Nesse sentido, o *ethos* e o *pathos* constituem importantes conceitos retóricos recorrentemente utilizados na



publicidade, responsáveis por criar imaginários, identidades e afetividades, com o fim de seduzir e sensibilizar o público.

A partir da análise do filme publicitário “Gabriel”, do banco Bradesco, observamos uma construção estereotipada do indivíduo com deficiência, tendo em vista a idealização da superação e da persistência do personagem, características que remetem o jovem paratleta Gabriel à personificação do ‘herói’. Apesar dessa visão crítica da peça, é inegável constatar que a narrativa é envolvente e emocionante, o que evidencia que as táticas empregadas para a construção do *ethos* e do efeito patêmico foram muito bem-sucedidas. As mais de 37 milhões de visualizações na plataforma YouTube (até março/2019) demonstram claramente o sucesso da campanha.

Vale ressaltar, por fim, como os vários recursos multissemióticos usados no filme – a fotografia, a montagem, o roteiro, a música e a produção como um todo do comercial – fazem de “Gabriel” uma narrativa publicitária com formato diferenciado, no qual o apelo persuasivo e mercadológico inerente ao fazer publicitário se encontra mesclado à emoção e ao entretenimento da peça.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Rideel, 2007.

BARTHES, R. *La aventura semiológica*. 2.ed. Barcelona: Paidós Comunicación, 1993.

CAMPBELL, J. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Cultrix, 1992.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I.L. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.



SUMÁRIO

CHARAUDEAU, P. Pathos e discurso político. In: MACHADO, I.L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). *As emoções do discurso*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.

COVALESKI, R. *Cinema e publicidade*: intertextos e hibridismos. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2015a.

COVALESKI, R. Narrativa como estratégia publicitária para ações de responsabilidade social e de políticas de consumo sustentável. *Colóquio Narrativa, Média e Cognição*, 2015, Porto. Anais... Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2015b. p. 60-69.

COVALESKI, R. Responsabilidade, solidariedade e sustentabilidade: causas sociais no Cannes Lion Innovation Festival 2015. *Intercom* - congresso brasileiro de ciências da comunicação, XXXVIII, 2015, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2015c.

LEACH, J. Análise retórica. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 293-318.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MARTINEZ, M. *Jornada do Herói*: estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida em jornalismo. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2008.

NOGUEIRA, L. *Planificação e montagem*. Covilhã: LabCom Books, 2010.

ROCHA, E. *Representações do consumo*: estudo sobre a narrativa publicitária. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Mauad, 2006.

ROCHA, M.E. da M. *A Nova Retórica do Capital*: a publicidade brasileira em tempos neoliberais. São Paulo: Edusp, 2010.

SILVA, L.M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 424-561.

2

DAYARA ROSA SILVA VIEIRA
ALEXANDRE COSTA

RETÓRICA DIGITAL E *ETHOS* MATERNO NO FACEBOOK



SUMÁRIO

RESUMO

Neste capítulo, estudamos conceitos como *ethos*, discurso materno e Retórica Digital que conectados nos ajudam a responder se existe a possibilidade da presença de um posicionamento enunciativo materno prévio e/ou se ele é construído discursivamente em um texto postado no Facebook. A Retórica Digital mescla a Retórica de Aristóteles (1998) e a Nova Retórica de Perelman (2005) unindo o que há de conexo nelas, buscando o bom desempenho do orador na fala e na escrita. Em seguida, realizamos a análise de um texto do Facebook, enfatizando pontos que nos ajudam a encontrar respostas. Apontamos como é apresentado o *ethos* pré-discursivo e sua construção, além disso apresentamos uma generalização por meio do *ethos* coletivo apresentado às mães.

Palavras-Chave:

Ethos; Maternidade; Retórica Digital; Discurso.



ETHOS E DISCURSO MATERNO: TECENDO CONEXÕES

Estudamos aqui conceitos como *ethos*, discurso materno e Retórica Digital (RD) que conectados nos ajudam a responder: existe a possibilidade da presença da noção de *ethos* prévio materno e/ou ele é construído discursivamente em um texto postado no Facebook? O *ethos* é considerado por Aristóteles (1998) como a imagem que o orador faz de si no momento do discurso, mesmo que essa imagem não seja condizente com sua identidade. Esse conceito é reformulado por Amossy (2018) que o considera uma construção que se dá previamente e discursivamente, formulando, assim, o *ethos* do orador socialmente. Destarte, pesquisadores podem utilizar como fundamentos para seus estudos os domínios persuasivos e de construção e manutenção do poder em várias posições sociais, como veremos adiante, o poder do discurso do enunciador/mediador de uma página.

Na Retórica Clássica valorizava-se o belo e o bom era aquele que sabia conduzir e convencer com discurso oral um auditório. A Nova Retórica de Perelman (2005) enfatiza a modalidade escrita da língua, os textos, e seu poder de persuasão. A Retórica Digital, fundamentada adiante, mescla as duas modalidades procurando ressaltar o melhor de cada uma delas, ou seja, busca-se que o orador consiga demonstrar a espontaneidade da fala com a consistência da escrita. Aristóteles (1998) ensinou que o discurso deveria ser endereçado a grandes audiências, já Perelman (2005) tratou a retórica nos textos dirigida a um leitor específico. Na internet, normalmente, o locutor dirige-se a comunidades virtuais e seu discurso ganha dimensões globais quando é postado em uma página de rede social, podendo ser lido inúmeras vezes.



Maingueneau (2018) afirma trabalhar o *ethos* em direções que vão além da argumentação, estudando textos escritos que não apresentam uma sequência argumentativa e por vezes não estão inseridos em situações argumentativas. O *ethos* tratado pelo autor reflete sobre um processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinada posição discursiva. Os textos dos quais trata Maingueneau não pretendem ter uma adesão imediata dos sujeitos, devem conquistá-los, porém o público pode ignorar ou recusar o discurso proferido. O estudioso aponta, também, diferenças entre o *ethos* discursivo e o *ethos* pré-discursivo. Segundo ele é possível que o coenunciador disponha de representações prévias do enunciador, mas essa não é uma regra. Mesmo que o coenunciador – aquele que é leitor, mas que participa do processo de enunciação – não conheça o caráter do enunciador, o fato de um texto pertencer a determinado gênero discursivo ou a uma ideologia induz expectativas quanto ao *ethos* do enunciador.

Perelman (2005) ressalta que uma argumentação irá se desenvolver em função do auditório¹ que deseja atingir, sendo esse um dos motivos que fará com que o Tratado da argumentação ultrapasse os limites da retórica antiga. Perelman trata, como nós, do texto escrito apresentado em formas variadas não apenas em discursos unos e convencionalmente aceitos, o que nos conduz no estudo aqui proposto. Dessa maneira, para que um discurso influencie um sujeito, deve-se considerar as condições psíquicas e sociais que envolvem o sujeito. Assim, observamos como nas postagens ocorrem a persuasão e a movimentação para um novo *ethos* materno. A base para que se ocorra a persuasão é uma linguagem em comum.

1. Auditório é conservado como na retórica antiga, evocado quando pensamos em um discurso mesmo que ele seja escrito como o que analisamos neste estudo.



SUMÁRIO

A linguagem permite a criação de outras tecnologias, sem ela é impossível a criação, a argumentação, a troca e a interação. São nas palavras que formulamos conceitos e significados para compor nossos raciocínios e argumentos (XAVIER, 2013). A linguagem teve um papel de destaque na evolução da humanidade e hoje se destaca nas tecnologias e em sua evolução. Isso deve-se à necessidade de se comunicar do ser humano. Ela é instrumento da Retórica em sua necessidade de produção de discursos que convençam na interação sociocultural.

É relevante, ainda, verificar a presença do *ethos* prévio materno e de sua construção no texto. Partindo dos estudos aqui apresentados, esse *ethos* pode se afirmar ou se construir no discurso materno. O *ethos* que apresentamos aqui não é um *ethos* de uma única pessoa, ele se afirma na adesão que os usuários do Facebook demonstram a ele tanto em curtidas quanto em compartilhamentos da postagem. É possível observar nos enunciados do texto outras vozes sociais que aparecem e que demonstraremos adiante na análise as posições discursivas maternas presentes no texto e seus argumentos quanto às crenças da população acerca do papel da mulher. Destacamos ainda os topoi (lugares comum e verdades aceitas) pela sociedade e meio no qual a mulher/mãe está inserida.

Adotamos uma metodologia qualitativa-interpretativa com viés documental. Verificamos enunciados presentes em discursos ligados ao passado, com influência da família e da sociedade, os novos conhecimentos e maneiras de agir atuais, para, desse modo, investigar a influência dos argumentos da postagem na vida da mulher/mãe e do casal (ESTEBAN, 2010). Desta forma, aplicaremos as teorias e conceitos aqui destacados para analisar o texto selecionado de forma a apontar os argumentos utilizados pelo enunciatador para convencer o público/usuário da necessidade de reflexão que é apontada em seu discurso como a tese correta e possuidora da verdade.



SUMÁRIO

Para realização de nossa análise selecionamos um texto postado na página Em um Relacionamento sério com meu bebê. Essa página possui mais de 3 milhões de seguidores. A publicação conta com mais de 1.400.000 comentários, 4.200.000 compartilhamentos e 5.300.000 curtidas. Esse grande número de usuários alcançados pela publicação chama a atenção para seu conteúdo, que analisamos adiante.

Além do grande número de usuários do Facebook, seguidores da página, que foram atingidos pela publicação observamos também o conteúdo atual e crítico do texto. Criticidade essa capaz de logo no começo realizar uma pergunta capaz de impactar o leitor/seguirador da página dirigida à mães e pais que diz: “Quer salvar seu casamento? Não tenha filhos”. Dessa forma, verificamos neste ponto a necessidade da pesquisa pela mudança decorrente das postagens do *ethos* materno. Uma mudança que se funda no social, no histórico e nos usos digitais da linguagem e que influencia o sujeito mãe enquanto auditório.

Consideramos a relevância da pesquisa aqui apresentada, por se tratar de um tema atual e que dialoga com outras pesquisas (SILVA, 2016a; SILVA 2016b) que também veem a mulher/mãe como sujeito de pesquisa, um indivíduo que é atravessado por jogos de poder, e diferentes discursos que marcam a subjetividade da identidade feminina. Portanto, os usuários/mães, no caso aqui proposto, estão usando e criando uma nova forma de retórica produzida e disseminada na comunicação em rede digital.

Destarte, objetivamos apresentar como essa interação digital influencia a vida real das mães e como se dá a apresentação deste *ethos* materno em rede. Como o *ethos* materno é previamente observado na postagem analisada e como ele é construído digitalmente pelo enunciador da página através da apresentação de seus argumentos permeiam nosso trabalho.



SUMÁRIO

Apresentamos a seguir a fundamentação teórica que direciona o trabalho, e posteriormente, realizamos a análise do texto coletado. Fechando o texto com as considerações que podem ser realizadas até o momento.

RETÓRICA CLÁSSICA, RETÓRICA DIGITAL E *ETHOS*

Aristóteles autor de *Retórica* (1998) é um dos primeiros estudiosos que se propõe a realizar uma sistematização de regras para uma comunicação eficaz. O autor parte do princípio de que não existe democracia sem que haja persuasão e esta não existe sem a retórica. Dessa forma, Aristóteles observa, descreve e exemplifica como um homem do seu tempo – a trajetória de vida do estudioso data de 384 à 322 a.C. – utiliza o modo de falar para persuadir seu auditório.

Para o filósofo, todo discurso possui uma lógica argumentativa que o conduz de modo a convencer os sujeitos a quem o discurso se dirige. Sendo assim, a persuasão para o autor é o resultado de um trabalho delicado, organizado e cuidadoso do orador para com seu discurso com a finalidade de apresentar a sua tese de modo “verdadeiro” para o auditório. Para tanto, a linguagem e as expressões utilizadas são encarregadas de lustrar o texto, portanto fornecendo a eficácia para o propósito principal do orador – convencer seu auditório.

Perelman e Olbrechts - Tyteca (2005) expõem suas reflexões sobre retórica e argumentação. O livro “Tratado da Argumentação” é considerado um dos mais relevantes sobre os estudos de retórica ao lado de Aristóteles. O estudo constitui uma ruptura acerca da concepção de razão e raciocínio, oriunda de Descartes que marca a filosofia ocidental por um longo período, pois, para esses autores,



SUMÁRIO

o campo de estudos da argumentação trata do plausível, do verossímil e do provável e, este último escapa ao cálculo.

Por isso, a obra de Perelman se destaca como um marco, pois acentua a relevância das questões morais, filosóficas, sociais, religiosas e políticas que não podem ser resolvidas ou explicadas apenas pela lógica-matemática. Perelman (2005) afirma que mesmo não existindo uma explicação lógica, não se pode ignorar a existência de tais situações. O autor, então, propõe uma saída diferente para a questão. É possível perceber que o interesse de Perelman é investigar como são julgadas as situações cujas explicações não podem ser resolvidas apenas ou sem o uso da lógica-matemática e a argumentatividade dialética.

Nos estudos da retórica, trazidos por Aristóteles, a arte de falar em público de forma persuasiva, referir-se-ia ao uso da linguagem falada de um discurso perante um auditório grande e em local público com o objetivo de que houvesse adesão a uma tese – como afirmamos acima. Entretanto, a Nova Retórica, de Perelman e Olbrecht-Tyteca, tem como foco a análise das estruturas da argumentação em textos escritos – como o que aqui analisamos.

Perelman justifica sua escolha pela modalidade escrita devido à importância que ela adquiriu na sociedade moderna num todo. Para o autor, os textos escritos de gêneros variados produzem resultados mais amplos se comparados à Retórica antiga, limitada aos discursos orais, pois produz impactos mais duradouros na história social, política e cultural de uma comunidade real ou virtual, como a que utilizamos neste estudo.

A mudança no foco do discurso, apresentada por Perelman (2005), para apenas um interlocutor, depende de uma teoria geral da argumentação que compõe o escopo de seu estudo. No momento da elaboração de um discurso escrito, o orador é condicionado (in)conscientemente pelo leitor a quem se dirige mediados pela



linguagem. Logo, a organização tática e sequencial dos argumentos é apresentada de forma que surta o efeito desejado, segundo Perelman (2005).

Segundo Bakhtin (2016), em qualquer enunciado que estudemos mais profundamente, em situações de comunicação discursiva, descobriremos diversas palavras do “outro” no discurso do eu, o que ele destaca como um caráter de alteridade. Por isso, um enunciado é sempre a alternância do “eu” e do “outro”. Essa alternância de sujeitos no discurso dá ao enunciado um caráter dialógico.

A Retórica Digital (RD) é um campo de estudos da persuasão em ambientes digitais – como o que utilizaremos aqui através da plataforma digital Facebook. Ela divide-se entre os campos teórico e empírico, portanto, não se investiga apenas teoricamente a persuasão digital como também é possível descrever e informar as práticas de persuasão através de sistemas digitais. Dessa forma, a Retórica Digital estuda diversos textos de produção digital e sua proposta versa no contexto da grande mediatização do final do século XX e início do século XXI (MATEUS, 2018).

Conforme se dá o processo de mediatização da Retórica, seu significado e o que esperamos dela é alterado. Por conseguinte, a Retórica Digital trata do estudo de como os meios de comunicação digitais são usados como princípio para influenciar indivíduos. De acordo com a RD é possível esclarecer como a comunicação digital é empregada, como ela é capaz de alterar o processo de persuasão e como ela pode modificar a eficácia do processo persuasivo. Destarte, à medida que a tecnologia passa a ser o foco central nas nossas vidas, a RD também é ampliada. Percebemos sua presença em: *podcasts*, vídeos online, fóruns, páginas, blogs e até mesmo no ensino à distância.

A expressão RD foi proposta primeiramente por Richard Lanham, em 1989, em uma conferência e, posteriormente



SUMÁRIO

desenvolvida em seu livro “The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts”, publicado em 1993. O autor parte do princípio de que o computador é um dispositivo retórico e, que como ferramenta que produz e propaga pensamentos sociais, demanda estudos sobre seus processos. Lanham liga a RD à Teoria Pós-Moderna, às Artes Digitais e ao Hipertexto, porém são teorias que não coincidem por completo.

Para Losh (2009) a RD possui diferentes definições por ser um campo díspar. Ela a define como, primeiramente, uma disciplina preocupada com a interpelação retórica mediada pelo computador e, como uma disciplina preocupada com os usos de novos gêneros digitais que são usados nos discursos das interações online.

Estudos sobre a RD abordam a dinâmica das leituras e interpretações em meios digitais, examinando-as sob a ótica da retórica, da política e da cultura. Pode-se analisar um texto de identidade implícita e identificar, através dos termos utilizados, o gênero ou classe social, por exemplo. Dessa forma, é possível identificar uma escrita persuasiva e uma escrita que deseja apenas demonstrar algo em determinada plataforma digital, o que irá decorrer dessas formas de escrita será o potencial e a eficiência do alvo a ser atingido. Podemos perceber, então, pelo modo de escrita, uma possível manipulação de grupos sociais digitais.

A RD apresenta-se como um campo amplamente diversificado e com inúmeros desejos, sendo assim, sua importância para os estudos contemporâneos que envolvem as produções digitais é expressiva, a área de estudos dessa “evolução” da Retórica vai desde a criação e compartilhamento de textos digitais até a criação de uma identidade social digital – a qual discutiremos mais profundamente adiante. Essa capacidade da Retórica de se adaptar aos diferentes meios comunicativos e de atividade humana é um de seus privilégios, a Retórica adapta-se aos interesses culturais, políticos e



SUMÁRIO

até mesmo tecnológicos como pudemos observar até o momento. Desta maneira, é perceptível a importância da persuasão em textos digitais como os que analisamos neste trabalho.

Destarte, não poderíamos deixar de mencionar os estudos sobre o *ethos* organizados por Ruth Amossy (2018) que conta com a participação de Maingueneau e mais seis autores de grande importância para as pesquisas que abarcam o *ethos* como direcionamento conceitual no livro “Imagens de si no discurso: a construção do *ethos*”. Segundo Amossy (2018, p.9):

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma representação de si.

Consequentemente, todo discurso que o locutor realizar implicará modificações em seu *ethos* – sua imagem de si – pois essa representação se realiza à revelia da vontade daquele nas trocas verbais. Segundo a autora, diferentes correntes da Análise do Discurso e da Pragmática reencontraram na Retórica, hoje, através dos enunciados e da força das palavras, uma nova arte de persuadir. Desta forma, a construção da imagem de si está amplamente ligada à enunciação, ponto de destaque nos trabalhos de Bakhtin (2016)².

Segundo Maingueneau (2018), o enunciador não pode ser o ponto de origem estável, e sim levado em consideração no processo interativo, em determinada instituição discursiva que configura papéis específicos para a circulação de enunciados. Considerando o *ethos* na análise do discurso, ele constitui a enunciação, assim

2. Conforme Bakhtin (2016) entendemos que a comunicação se dá pela língua, e que o enunciado é o que faz dar sentido ao que comunicamos. E o momento único em que o enunciado é proferido em um discurso é a enunciação, ele é o todo da condição do dito, é irrepetível. Podemos repetir um mesmo enunciado, mas o momento da enunciação não será mais o mesmo.



SUMÁRIO

como o vocabulário e a difusão do enunciado. Portanto, um discurso “pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente” (MAINGUENEAU, 2018, p.75).

Destacamos, ainda, a noção de *ethos* coletivo apresentada por Kerbrat-Orecchioni (1998). Um autor que retoma o conceito de *ethos* coletivo da autora mencionada é Auchilin (2001), definindo-o como aquele que mostra o perfil comunicacional de determinado grupo e, os traços que moldam e identificam esse *ethos* coletivo constituindo a parte interior do *ethos*. O *ethos* coletivo se forma em oposição a um outro grupo. Dessa forma, ele descreve, forma e identifica um coletivo – um grupo na noção do autor não tem tamanho limite. Assim, essa noção é aqui aplicada para tratar do grupo de mães seguidoras da página selecionada que como mostraremos na sequência formam um *ethos* coletivo materno.

ETHOS MATERNO EM POSTAGEM DO FACEBOOK

A análise que aqui se segue abrange os conceitos apresentados acima de forma a responder perguntas que rodeiam o tema proposto. Por configurar um tema cada vez mais central na vida da mulher que é a maternidade e a identidade que essa mãe assume, uma formação de *ethos* que se dá muitas vezes no ambiente virtual e que influencia diretamente a vida real da mulher/mãe e do casal. Miller (2009) aponta que os sujeitos de uma comunidade, mesmo que virtual³, decidem qual a interação será mais adequada de acordo com o grupo que deseja atingir. Desta forma, mães utilizam as redes sociais, como o Facebook, para interagir socialmente com um grupo

3. Miller (2009) não dizia respeito a vivências na internet, mas podemos fazer essa ligação sem prejuízos aos estudos apresentados por ela, pois nesse momento muitas comunidades são formadas online, e os sujeitos envolvidos interagem constantemente na rede.



com o qual se identifica enquanto sujeito mãe. Observemos agora a publicação selecionada:

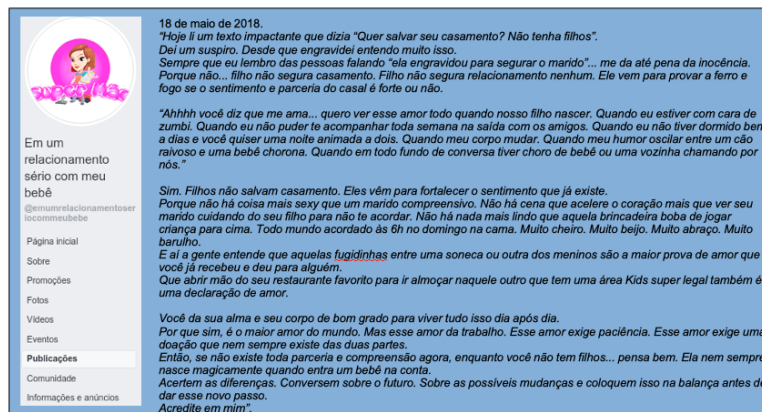


Figura 1: Texto da postagem em análise⁴

4. Transcrição do texto da Figura 1: "18 de maio de 2018. "Hoje li um texto impactante que dizia "Quer salvar seu casamento? Não tenha filhos".Dei um suspiro. Desde que engravidei entendo muito isso. Sempre que eu lembro das pessoas falando "ela engravidou para segurar o marido"... me dá até pena da inocência. Porque não... filho não segura casamento. Filho não segura relacionamento nenhum. Ele vem para provar a ferro e fogo se o sentimento e parceria do casal é forte ou não. "Ahhhhh você diz que me ama... quero ver esse amor todo quando nosso filho nascer. Quando eu estiver com cara de zumbi. Quando eu não puder te acompanhar toda semana na saída com os amigos. Quando eu não tiver dormido bem a dias e você quiser uma noite animada a dois. Quando meu corpo mudar. Quando meu humor oscilar entre um cão raivoso e uma bebê chorona. Quando em todo fundo de conversa tiver choro de bebê ou uma vozinha chamando por nós." Sim. Filhos não salvam casamento. Eles vêm para fortalecer o sentimento que já existe. Porque não há coisa mais sexy que um marido compreensivo. Não há cena que acelere o coração mais que ver seu marido cuidando do seu filho para não te acordar. Não há nada mais lindo que aquela brincadeira boba de jogar criança para cima. Todo mundo acordado às 6h no domingo na cama. Muito cheiro. Muito beijo. Muito abraço. Muito barulho. E aí a gente entende que aquelas fugidinhas entre uma soneca ou outra dos meninos são a maior prova de amor que você já recebeu e deu para alguém. Que abrir mão do seu restaurante favorito para ir almoçar naquele outro que tem uma área Kids super legal também é uma declaração de amor. Você dá sua alma e seu corpo de bom grado para viver tudo isso dia após dia. Por que sim, é o maior amor do mundo. Mas esse amor dá trabalho. Esse amor exige paciência. Esse amor exige uma doação que nem sempre existe das duas partes. Então, se não existe toda parceria e compreensão agora, enquanto você não tem filhos... pensa bem. Ela nem sempre nasce magicamente quando entra um bebê na conta. Acertem as diferenças. Conversem sobre o futuro. Sobre as possíveis mudanças e coloquem isso na balança antes de dar esse novo passo. Acredite em mim".

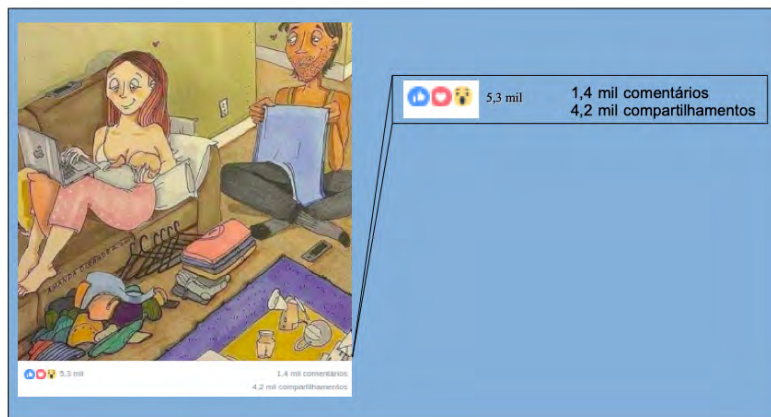


Figura 2: Imagem e dados de interação da postagem

O primeiro ponto que destacamos na publicação é o auditório ao qual ela visa, segundo Perelman (2005), ele pode ser dirigido a um interlocutor, no caso em questão a publicação dirige-se majoritariamente às mães e, também, aos casais que seguem a página. Observamos (Figura 2)⁵ que como descrevemos acima, a publicação possui um grande número de visualizações, sendo assim, constatamos que o número de adesão que a publicação obteve foi relevante e expressivo.

Pode-se ainda comprovar essa adesão do auditório pelo número de curtidas ter ultrapassado o número de 5 milhões. Quando um seguidor(a) curte uma postagem, significa que ele(a) gostou, se identificou ou achou que aquela publicação foi pertinente. Além disso, mais de 1 milhão de pessoas comentaram na publicação, reagindo a ela ou marcando outros usuários do Facebook para que estes tivessem acesso àquela postagem – não analisaremos aqui os comentários.

5. A Figura 2 é a imagem que vem logo abaixo do texto. Separamos em duas imagens apenas para melhor visualização.



Nesse caso, o enunciador, realiza uma reescrita de outra publicação, porém muito parecida com a original. Na postagem é possível encontrar algumas características do enunciador, por meio da análise de seu texto. O enunciador usa os verbos na primeira pessoa do singular li, dei e engravidei, por esse último observamos ser uma mulher. É possível perceber que é uma enunciativa, o tema sobre o qual ela argumenta é o impacto dos filhos no casamento e sua experiência.

No começo do texto ela tenta causar impacto como mostramos acima⁶. É possível perceber que os textos digitais utilizam uma linguagem que tenta ser o mais clara possível, e a pessoalidade, marcando a própria mediadora no texto marca esta característica.

Como destacamos com o estudo de Miller (2009), a reprodução de ações linguísticas na comunidade, a repetição da fala do texto (Figura 1) pelos compartilhamentos demonstram um desejo de que os seguidores(as) aceitem como certo aquele discurso proferido e argumentado no texto de que os filhos põem a prova a união e o amor do casal, além de colocar ambos em uma nova identidade – pais.

Podemos apontar ainda, no texto, como aponta Carolyn Miller (2009) (inter)influências da sociedade e a formação da memória desta no seguinte trecho: “ela engravidou para segurar o marido”, sendo esse um topoi, pois marca lugares comuns e verdades aceitas. Rousseau é um dos estudiosos do século XVIII que afirmam que a dedicação da mãe ao filho e sua abnegação a este fará com que seu casamento seja mais sólido e estável. Porém, como aponta Badinter (2011), este fato não é realidade e casais com filhos também

6. O texto foi escrito originalmente por uma mãe, Irene Masullo, ela tem um Instagram chamado @depoisdemae e uma conta no YouTube com seu nome, nos quais ela posta diversas coisas da vida pessoal e de maternidade. Esse mesmo texto foi postado por ela em redes sociais, repostado e compartilhado por diferentes páginas e grupos sobre maternidade no Facebook o que afirma mais uma vez a adesão do auditório.



SUMÁRIO

se separam e têm todos os problemas que casais sem filhos têm. Segundo a autora, a porcentagem entre casais separados com e sem filhos não é tão diferente, mas a chegada dos filhos passa a ser um motivo para a separação e conflitos entre o casal.

Para mostrar alguns dos argumentos que a autora utiliza e que condiz com os estudos de Badinter (2011), sobre os conflitos de casais com filhos, destacamos abaixo alguns argumentos da postagem:

- (1) quero ver esse amor todo quando nosso filho nascer
- (2) Quando eu estiver com cara de zumbi
- (3) Quando eu não puder te acompanhar toda semana na saída com os amigos
- (4) Quando meu corpo mudar

Os argumentos iniciais que a autora destaca trazem os aspectos negativos que fazem a mulher enxergar o lado difícil de tornar-se mãe, quebrando paradigmas e mostrando que até na maternidade, tão romantizada atualmente, existem obstáculos a serem enfrentados. É possível aqui verificar uma quebra de *ethos* coletivo materno, como se constata nos estudos de Auchilin (2001). Consonante ao discurso de Maingueneau (2018), observamos que o *ethos* pré-discursivo conhecido por muitos sobre a maternidade e a vida em casal, com bebê, ser fácil e cheio de amor é quebrado. Com a repetição do advérbio quando observamos uma mudança, quebra e alteração de comportamentos da mulher frente a nova condição de sujeito que ela ocupa, ou seja, uma construção do *ethos* materno no discurso formulando-se então o *ethos* discursivo materno.

Miller (2009) aponta o caráter paradoxal do funcionamento das comunidades que oscila entre o micro, o macro, o singular e o



SUMÁRIO

recorrente para atender e atingir as individualidades dos sujeitos, os quais forçam-se para integrar a homogeneidade que constitui o grupo. As comunidades retóricas digitais usam, então, de um discurso unificador que visa formar a sensação de pertencimento ao grupo pelo compartilhamento de acontecimentos que estimulem a condição de sujeito de si e do outro. Dessa forma, as condições implicam no modo de agir futuro para pertencer a um determinado grupo.

Após apresentar os pontos que quebram o *ethos* pré-discursivo materno a autora constrói uma nova visão de *ethos* coletivo materno. Um discurso que apresenta o que é de fato que deve, segundo a enunciadora da publicação, constituir a vida da mulher/mãe e do casal. Para isso, ela utiliza alguns argumentos de como é a vida em casal com filhos, destacaremos alguns:

(5) não há coisa mais sexy que um marido compreensivo

(6) não há nada mais lindo que aquela brincadeira boba de jogar criança para cima

(7) Todo mundo acordado às 6h no domingo na cama

Observamos que o que constitui essa nova vida do sujeito mulher, agora mãe, não é um *ethos* que marque sua identidade e individualidade, ele mostra a necessidade da vida em família. A construção desse novo *ethos* coletivo materno difundido pela RD está relacionado diretamente à vida em família dessa mãe. É um *ethos* que não deseja individualidade. Badinter (2011) fala dessa dificuldade e culpa materna em se reconhecer como indivíduo e se colocar frente as suas decisões, de se posicionar como ser mulher independente de ser mãe. É possível ver nos trechos destacados que sua definição de vida a dois não deixa em primeiro plano o “eu” mulher e sim o “outro” nas pessoas do marido e dos filhos.



SUMÁRIO

Como aponta Zappen (2005), os textos digitais podem destacar características, como a citada acima, bem como formar novas identidades para construí-las digitalmente. Conectando Retórica Digital e *Ethos* Materno na rede, observamos que grupos, páginas ou comunidades digitais apresentam argumentos que apontam o modo de vida e os discursos que devem permear o sujeito mãe, para que, assim, ela pertença àquele grupo de mulheres/mães preocupadas com a vida familiar e a criação de um novo “compromisso” prioritário que é a chegada do bebê na vida do casal, o que marca um retorno às tradições.

Badinter (2011) contrapõe esse discurso de que a maternidade ou o sujeito mulher deva ser inscrito em um padrão. A autora ressalta a importância de ela, mãe ou não, ser indivíduo que faz suas escolhas por si e não por um grupo. Sendo assim, percebe-se discursos que colocam em jogo a prioridade das decisões da mãe.

Os discursos persuasivos da autora do texto, as repetições empregadas e os argumentos levam a todo momento à reflexão de ter ou não um filho inserido na vida do casal. O motivo da publicação do texto pela autora e sua republicação na página consultada, Em um Relacionamento sério com meu bebê, mostra o impacto e influência que os argumentos ali apresentados têm sobre as mães e casais seguidores da página pesquisada, além das outras que repostaram o texto, por seus números de compartilhamentos, curtidas e comentários, forma com a qual os usuários do Facebook demonstram interação social no ambiente virtual e acordo com o discurso e argumentos utilizados.

Somente no penúltimo parágrafo é que é possível ver a opinião da enunciadora. Ela faz o papel de conselheira no final do texto. Esse apontamento para reflexão sobre o futuro que ela aponta, após mostrar os aspectos negativos, tende a estimular o diálogo entre o casal para viver o que pode ser um período de



grande mudança com a chegada de um novo membro a família e assumir toda responsabilidade que advém dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o *ethos* coletivo materno é apresentado no texto em análise e possui apresentação de *ethos* pré-discursivo e é construído discursivamente ao longo do texto como apresentamos acima. Sendo assim, podemos afirmar que existe um conceito coletivo prévio do *ethos* materno e que ele é apresentado em partes do texto, entretanto esse conceito é reformulado pelo enunciador que constrói ao longo do texto uma nova formulação do *ethos* coletivo materno, alterando as características do grupo na apresentação realizada pela postagem.

Percebemos que a formação do *ethos* materno se dá de forma social, e este é construído através da Retórica Digital distribuída em uma postagem de uma página do Facebook. Observamos que essa aceitação pelos interlocutores é perceptível através dos compartilhamentos, curtidas e comentários. Seria, então, possível estabelecer por meio da interação do auditório atingido que se trata de um discurso que é verdadeiro e aceito.

O fato do enunciador de posicionar de maneira pessoal e informal no texto mostra um caráter de aproximação com o interlocutor. E esse é um ponto que se destaca em textos estudados pela RD. A aproximação de enunciador e auditório dá ao texto uma característica de não imposição, e sim de uma tentativa amigável de aconselhar uma mãe ou casal que vive os mesmos desafios. Porém, percebemos que mesmo na tentativa de demonstrar algo que é coletivo, o texto tenta delimitar o *ethos* materno daquelas que são atingidas pelo texto, é um aconselhamento de como ser



e desejar, desconsiderando o indivíduo mãe/mulher como um ser único de desejos específicos.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.

AUCHLIN, Antoine. Ethos e experiência do discurso: algumas observações. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2001. p. 201-225.

BADINTER, Elisabeth. *O conflito: a mulher e a mãe*. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; notas da edição russa de S. Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

ESTEBAN, Maria da Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Variations culturelles et échanges rituels. 2eme éd. Paris: Armand Colin; Masson, 1998.

LANHAM, R. A. *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. University of Chicago Press: 1993.

LOSH, Elizabeth. *Virtualpolitik: An Electronic History of Government Media-Making in a Time of War, Scandal, Disaster, Miscommunication, and Mistakes*. MIT Press: 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: MOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



MATEUS, Samuel. *Introdução à Retórica no séc. XXI*. Covilhã: LabCom.IFP, 2018.

MILLER, C. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Edufpe, 2009.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Edilene Costa e. *A imagem de si em textos no Facebook: modos de ser do sujeito*. 2016a. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, Marta Pereira Militão da. *Significados da Maternidade: um olhar antropológico sobre a experiência do pós-parto*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2016b.

WARNICK, Barbara. *Rhetoric Online: Persuasion and Politics on the World Wide Web*, New York: Peter Lang, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada pelo computador*. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ZAPPEN, James. *Digital Rhetoric: Toward an Integrated Theory*, Technical Communication Quarterly. Vol.14 .3º Edição. Summer: 2005, p. 319–325.

3

NATÁLIA DE BORBA PUGENS
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI
ELAINE CONTE
CARLA MILBRADT

**A PEDAGOGIA DIALÓGICA
EM PAULO FREIRE:
DISPERSÕES
NA ERA DIGITAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.317.52-73



SUMÁRIO

RESUMO

O presente estudo discute a pedagogia do diálogo e suas perspectivas na era digital, a partir dos estudos de Paulo Freire. O diálogo surge como um instrumento didático atrelado ao movimento autenticado na pergunta, aos encontros com o outro e à vida dos sujeitos que, diante das tecnologias digitais, tanto serve para maquiagem a realidade no ciberespaço, quanto para criar comunidades de investigação na era digital. O processo de emancipação através do diálogo cultural na era digital acontece através de uma educação intersubjetiva e sensível entre educador e educando mediados pelas tecnologias. A capacidade de acessar experiências estimuladoras de situações, decisões e de responsabilidades no mundo, por meio de atos de reconhecimento digital e de criação educativa cooperativa, possibilitam a abertura ao (re)conhecimento da realidade no acréscimo da conversação com as diferenças, enquanto maturidade intersubjetiva, em um processo interdependente rumo à pedagogia do diálogo.

Palavras-chave:

Diálogo. Era Digital. Educação. Riscos.



INTRODUÇÃO

A educação é um esforço permanente de autointerpretação da expressão humana, sendo simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte. A sensibilidade para o diálogo vai muito além de uma perspectiva filosófica, mas torna-se uma forma de se relacionar com o mundo, com suas adversidades, com as formas de vida e de linguagens. Freire (2005) destaca que a prática pedagógica desenvolvida sob a perspectiva crítica e participativa, de sujeitos dialogantes na vida social, envolve o movimento de pensar vinculado ao outro e aos processos de ensino e de aprendizagem, como um ato educativo de coragem, que não pode temer o debate e a análise da realidade. Uma educação dialógica com as tecnologias digitais requer uma visão humanista e crítica do que é tecido junto, para que se possa (re)construir os saberes, conforme as necessidades sentidas, que conduzam a um mundo mais justo, diante dos progressos e retrocessos da autoridade epistêmica.

A educação não pode fugir da discussão criadora com as tecnologias digitais, sob pena de ser uma farsa. Este debate tem como norte a seguinte problematização: na era digital, quais características suscitam a interação dialógica de Freire para refletirmos sobre as possibilidades de aprender com os outros por meio das tecnologias digitais? Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de revisão de literatura, com base em estudos e leituras de Freire, somada à capacidade de comunicação com espaços reconstrutivos de aprendizagem. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa hermenêutica, já que busca, não só compreender o processo de diálogo frente aos desafios da era digital, mas também interpretar criticamente as perspectivas que se amalgamam a vários saberes dialéticos entre a dimensão epistemológica, a dimensão pedagógica e a dimensão política em



voga. Nas palavras de Hermann (2014, p. 21-22): “Uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum, pois ele se constitui à nossa própria autocompreensão moral, convoca-nos a desenvolver imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo”.

Ancorados nos pressupostos de Paulo Freire realizamos um diálogo para uma melhor compreensão do tema, pois sempre que interpretamos algo no mundo formamos a nós mesmos e nos (re)educamos mutuamente no campo de experiências sociais. A interpretação decorre de uma palavra de abertura e relação com o outro, o texto, o gesto, o símbolo, ou uma situação no mundo, cujo processo de educação e de formação poderá surtir efeito positivo se for interpretado de forma crítico-reflexiva. A hermenêutica “faz brotar novos sentidos para a dimensão política de dar voz ao outro, reavaliando o que é bom e correto na vida em comunidade e fazendo surgir novos textos, que são produtos da ação coletiva em processos circulares de cultura e na interdependência compreensiva do diálogo” (HABOWSKI; JACOBI; CONTE, 2018, p. 276).

O conceito de compreensão é fundamental (à docência): compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. É nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente. Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma atividade natural, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação (NÓVOA, 2012, p. 12).

A maior parte dos estudos limita-se a ensinar a compreensão como algo fundador da pedagogia dialógica ou da pedagogia intersubjetiva, cabe a nós agora lançar questões desafiadoras sobre o que é educar, aprender, compreender, pesquisar e dialogar com as tecnologias digitais, para dar conta da singularidade e pluralidade cultural, bem como da arte de contra-argumentar. Conforme Gadamer (2005, p. 407), “nossas reflexões sempre nos levaram



a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete". Com isso, percebemos a importância de uma pedagogia do diálogo para que ocorra a pesquisa hermenêutica que buscamos realizar, pois almejamos ir além de apenas interpretar os textos, e sim buscar novas compreensões através do encontro com o outro, contando sempre com a criticidade e a criatividade para a análise dos discursos do mundo virtual.

PAULO FREIRE E A DEMOCRATIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Abordar a discussão sobre o potencial das tecnologias para a democratização do ensino torna-se importante, uma vez que, conforme Lévy (1999), o futuro papel do educador não será de transmissor de conhecimentos, mas de animador de uma inteligência coletiva e reconstrutiva dos educandos, instigando-os a fundir seus conhecimentos e suas criatividade. Freire (2006, p. 69) transita com desenvoltura pelo universo da educação e diz que "a educação é comunicação [enquanto ato pedagógico], na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". As competências criativas entre comunicação e educação transpõem as instituições de ensino, entrando no conjunto das práticas sociais e podendo aclarar as limitações, contradições, restrições e preconceitos. Lévy (1999, p. 157) destaca que "qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber". Portanto, não podemos negligenciar as tecnologias digitais, mas questionar e reavaliar a expressão tecnológica e criativa de nosso tempo, para os processos de mudança e para compreender



os contextos e as estruturas da pluralidade, mobilizando ações para outros mundos possíveis. Freire critica a concepção de que as tecnologias possuem poderes mágicos sobre a existência humana, como geradoras de sucesso ou de desgraças, uma vez que elas necessitam dos sujeitos para funcionar, tornando-se essencial “não só para o seu manejo, mas também para o seu reparo. Ainda mais, para fazer novas máquinas” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 128).

É importante, aliás, que nos defendamos de uma mentalidade que vem emprestando à máquina, em si, poderes mágicos. É uma posição *ingênua*, que não chega a perceber que a máquina é apenas uma peça entre outras da civilização tecnológica em que vivemos. Para fazer girar as máquinas, com eficiência, e recolher delas o máximo de que são capazes, se faz necessária a presença do homem habilitado. Do homem preparado para o seu manejo (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 128).

Para tanto, destaca-se a percepção de necessidades formativas dos educadores para o uso criativo das tecnologias digitais na educação, considerando não só as capacidades técnicas, mas, principalmente, desenvolvendo capacidades crítico-reflexivas e competências reconstrutivas para pensar os recursos disponíveis. Nas reflexões sobre a tecnologia uma outra característica merece destaque na educação, a tendência em criar dualidades excluídas do pensar por contradição dialética, eliminando a dúvida.

Não sou um ser no suporte mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto; que não baixa a cabeça diante do indiscutível poder acumulado pela tecnologia porque, sabendo-a produção humana, não aceita que ela seja, em si, má. Sou um ser que rejeita pensá-la como se fosse obra do demônio para botar a perder a obra de Deus. (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 22).

Paulo Freire soube reconhecer não só os cuidados no uso das diversas tecnologias como reconheceu em várias passagens de seus livros, a importância e as potencialidades para a conscientização e humanização dos sujeitos, de modo especial os excluídos



da sociedade, classificando os diversos meios de comunicação social, entre eles o computador, o rádio, a televisão como meios para (re)conhecer o mundo, para repensá-lo. Freire (1992) retrata a eficácia do uso do computador em sua vida, reconhecendo a possibilidade de melhor aproveitamento do tempo humano. “Ao recordar agora todo este trabalho tão artesanal, até com saudade, reconheço o que teria poupado de tempo e de energia e crescido em eficácia se tivesse contado, na oportunidade, com um computador, mesmo humilde como o de que dispomos hoje minha mulher e eu” (FREIRE, 1992, p. 59). De fato, a contemporaneidade é marcada pela velocidade das informações, por meio das tecnologias digitais, fazendo-se necessário tomar conhecimento de suas potencialidades para a luta social, sem ignorá-la nos espaços de mobilização democráticos.

Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (FREIRE, 2005, p. 147-148).

A tecnologia se justifica “na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1996, p. 72). Os educadores precisam ser agentes de mudança social no processo de ensino via criatividade e curiosidade epistemológica, no sentido de desenvolver práticas mais próximas dos reais problemas educativos, culturais e sociais. A utilização das tecnologias digitais é um caminho para trabalhar e realizar uma leitura interpretativa de mundo, em um exercício de reflexão e ação cidadã, estimulando a criatividade, significando uma oportunidade para que educandos e educadores possam fazer experiências de pensar e recriar visões da sociedade. As tecnologias usadas de forma reconstrutiva e crítica podem propiciar o exercício da criatividade, do diálogo, do trabalho coletivo e podem gerar ações



de transformação social, disseminando valores emancipatórios ou serem apenas fruto de um consumismo desenfreado sem problematização (CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019). Enfim, a discussão sobre os potenciais e os desafios das tecnologias na educação é algo recorrente, para entender as necessidades dos educandos e poder assim diagnosticar os riscos, as lacunas e as possibilidades das tecnologias digitais. Freire, quando ainda Secretário de Educação da cidade de São Paulo, democratiza o acesso aos computadores a todos os estudantes das escolas públicas, afirmando:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (FREIRE, 1998, p. 97-98).

Ainda sobre esta questão, nas palavras do pensador, “ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem” (FREIRE, 1998, p. 98). De fato, as tecnologias podem promover a curiosidade, o questionamento e a criatividade sobre a historicidade humana, desde que não sejam tomadas como fim em si, simplesmente para a transferência de conhecimento, mas como estímulo, desafiando, indicando desdobramentos e possíveis reconstruções em um estudo cooperativo, curioso e rigoroso. Freire sugere que a tecnologia deveria servir aos interesses dos oprimidos nas suas lutas por igualdade e justiça, fazendo uso das potencialidades tecnológicas para gerar mudança social e política.

A PEDAGOGIA SOCIAL DE PAULO FREIRE

Nas obras de Paulo Freire vemos a educação como um meio de emancipação dos sujeitos marginalizados em uma sociedade



marcada pela injustiça e desigualdades sociais, criando um círculo perverso entre opressores e oprimidos. A chamada educação bancária, que estabelece na figura do professor um depositante de conhecimentos, revela um imaginário social inscrito em uma cultura da inclusão na exclusão e opressora em que vivemos, já que não dá espaço para o diálogo. A luta de Freire esteve em mostrar ao mundo que o professor não é um mero transmissor de informações e conhecimentos, mas um problematizador da realidade que desafia e instiga a busca por conhecimentos, estimulando a pesquisa inquieta, motivando a curiosidade com o intuito de promover uma relação dialógica entre os sujeitos e o mundo. Hoje, além da luta pela democratização da sociedade, vivenciamos a luta pela democratização das tecnologias, o que Freire já percebia em sua trajetória de vida. O dizer e pronunciar o mundo implica (re) criação constante de si na relação com o outro, o que não é possível com absolutização de uma resposta, com a violência autoritária ou sem uma postura de abertura ao diálogo. Segundo Freire (1980, p. 82-83), é por meio do encontro entre sujeitos, “mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pela qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Freire (2005, p. 93) explora as nuances culturais e destaca: “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles”. Nos ambientes de encontro, nos círculos de cultura ou através do dialógico, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 95). Nessa perspectiva, Freire destaca que não existe diálogo sem o amor do falar e do ouvir o outro, pois é da linguagem que surge o (re)conhecimento, que está na capacidade de interpretar com autonomia e ler as realidades da sociedade. Assim, “se não amo o mundo, se não amo a



vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92). Freire mostra que para o diálogo acontecer é preciso uma fé nas pessoas, por meio da capacidade de (re)inventar-se, como um elemento preciso antes de qualquer diálogo. Afinal de contas, pessoas dialógicas e com a capacidade crítica, tem ciência de que podem transformar o mundo e transforma-se. De acordo com Freire (2005, p. 94), “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos”.

O diálogo nos fornece possibilidades para a utopia esperançosa, pois não há diálogo sem a esperança que frequenta a busca de mudanças para os avanços e melhorias da vida humana. Conforme Freire (2005, p. 95), “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”, não de forma ingênua, acomodada e receptora, mas pela capacidade de saber discutir conteúdos e renová-los permanentemente, através da geração de um pensar e agir crítico, pois “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”. Freire observa que a capacidade de diálogo é a abertura ao olhar do outro, à inquietação e à curiosidade de aprender e transformar com o outro, indo além da uniformização ou homogeneização das consciências, “porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (FREIRE, 2006, p. 118). É na relação de diálogo que se dá início o ato de ensinar com as ações participativas de pesquisa e de (re)elaboração própria e coletiva, nas quais somos ativos, autônomos e motivados a (re)conhecer ações, interpretações, como autores do conhecimento social. A autonomia faz parte dos processos educativos juntamente com a capacidade de (auto)crítica, de auxiliar os



SUMÁRIO

estudantes a criarem o hábito de fazer leituras e relações no ato de aprender a pensar. Esse diálogo não pode reduzir-se a uma postura de impor ideias ou apenas trocá-las, ou seja, “o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível” (FREIRE, 2006, p. 118).

Aprender a decodificar a realidade implica motivação, que confere a busca de sentido e esforço ao envolvimento no diálogo enquanto troca recíproca e autocriação, o que requer resistência crítica que se distingue de um desempenho operacional, visando a concorrência argumentativa em que o objetivo é o convencimento. Por essa lógica, em uma sociedade opressora, violenta e autoritária, as possibilidades de diálogo são atrofiadas, desconexas e sem sentido, pois só ocorre “entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos” (FREIRE, 2005, p. 123). A ideia da educação problematizadora instiga no educando a capacidade de pensar através de questionamentos, de buscas por respostas diferentes à educação tradicional, que apresenta o conhecimento pronto para o educando, com perguntas e respostas únicas. A problematização pode partir do educador e do educando, porém, precisa ser retroalimentada sempre em constantes diálogos com as diferenças. Segundo Freire (2005, p. 95), “não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo”.

Para Freire, o diálogo surge do encontro com o outro e este não vive sem tal prática, já que o diálogo humaniza e o torna crítico do mundo em que vive, podendo assim transformá-lo, pois não há transformação, nem compreensão sem a conversação. Dessa forma, o diálogo exige interdependência, tem algo de libertador e



contribui para a emancipação¹ no agir intersubjetivo. A educação problematizadora contribui para a formação de sujeitos críticos, pensantes, pois instiga os participantes a questionar o mundo, perceber a condição humana de inacabamento e buscar novos conhecimentos. Silva (2006, p. 23) diz que “problematizar não é criar problemas por criar, mas, através do diálogo, levantar questionamentos sobre situações problemáticas no intuito de fazer pensar, refletir, acerca das questões ligadas ao *contexto social* que se quer mudar por meio da conscientização-ação”. O sujeito crítico é o que provocará as mudanças na sociedade, pois ao desenvolver sua criticidade deixa de ser um indivíduo alienado e passa a ser um sujeito questionador das desigualdades na sociedade em que vive, já que percebe sua condição de oprimido. Em outro trecho, Freire (2005) desenvolve uma pedagogia crítica a fim de contribuir para a desalienação do homem.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados (FREIRE, 2005, p. 97- 98).

Silva (2006) afirma que o diálogo é uma conversa que gera reflexão e que esta, por sua vez, contribui na emancipação de todos rumo ao processo de desalienação. Na medida em que o diálogo ganha espaço na sala de aula é natural que surjam conflitos de opinião no início, já que a maioria está acostumada com professores que trabalham e desenvolvem um monólogo didático. Com isso, os educadores precisam dialogar sobre a importância das diferenças,

1. No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 13).



da convivência, do (auto) respeito, do (re) conhecimento do outro, do estranho, reprimindo a agressividade e a violência, para assim tornar a sala de aula um espaço sensível e harmonioso na partilha de aprendizagens sociais. O educador precisa mostrar a necessidade do diálogo para aprofundar os conhecimentos e as leituras de mundo, desenvolvido no ato de coragem e amor. “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 1980, p. 83). Na escola tradicional, percebe-se que a interação acontece muito pouco, com isso a comunicação durante as aulas é quase nula e dominadora dos saberes discordantes. Com isso, valorizar o diálogo entre todos é buscar uma maior aproximação e reconciliação da educação com a vida na escola contemporânea, para que assim brotem aprendizagens evolutivas num processo formativo coletivo.

O DIÁLOGO NA ERA DIGITAL

Considerar e usar as tecnologias na educação implica rupturas, riscos e resistências ao novo para abrir-se ao horizonte do pensar, que só faz sentido no diálogo com a tradição. Freire (1996), nos afirma que é através do diálogo que sistematizamos o conhecimento tecnológico, uma vez que trabalhamos criticamente a inteligibilidade das questões e a sua comunicabilidade sustentada em outras análises, tornando-se imprescindível para uma educação emancipadora e libertadora. Assim, compreender e integrar as tecnologias exige a disposição de enfrentar e aceitar o desconhecido, na ameaça incluída nos próprios artefatos tecnológicos. Claro que tais experiências podem ser transformadas no decurso tempo, sempre em busca do olhar crítico da cultura tecnológica e



do princípio pedagógico da comunicação e interação. A pedagogia dialógica pode nos levar a descobrir os seus próprios caminhos de reivindicação da necessidade de ir mais além da razão instrumental como algo pronto e burocrático, oferecendo novos olhares para a realidade na direção da democratização e da possibilidade de comunicar-se, sem abandonar as dimensões da curiosidade humana e da criticidade.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de *irracionalismos* decorrentes ou produzidos por certo excesso de *racionalidade* de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 1996, p. 15).

Em termos Freireanos (2005), a educação era uma forma de desalienação dos oprimidos e a pedagogia servia para promover a alfabetização e o letramento de bases sociais e emancipatórias, pois a libertação desses sujeitos se dava a partir da conscientização e do despertar para uma visão crítica do mundo. Sibilia (2012) destaca que a grande maioria dos discursos recentes sobre educação falam sobre ofertar diversão aos estudantes, o que retrata algo bem distinto do que se oferecia e pretendia oferecer aos sujeitos na escola em anos anteriores. A diversão que a autora faz referência é conduzida pelo uso dos recursos midiáticos, pelas novas tecnologias introduzidas pela era digital nas escolas. Diante disso, Sibilia não nega a existência ainda hoje de opressão e alienação, todavia, com o processo de democratização tecnológica e escolarização que a sociedade passou e ainda passa acreditava-se que essas questões diminuíssem.



SUMÁRIO

Os desafios da era digital causaram uma grande revolução na sociedade, principalmente na educação, tendo em vista que não só os recursos tecnológicos fazem parte de muitas salas de aulas, mas também o próprio perfil do educando se modificou, já que o número de estímulos que este recebe é muito maior. Os produtos midiáticos fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes e cada vez mais fica difícil não acessar os equipamentos disponibilizados em pacotes pelo governo nas atividades de sala de aula. Segundo Sibilia (2006), essas tecnologias digitais, em seu uso exagerado terminam por causar certa saturação e dispersão nos sujeitos, pois estes estão sendo envolvidos por uma série de informações abstratas e fragmentadas, que ocupa todo o aparato sensorial das crianças, impossibilitando a seleção das experiências que elas realmente querem ou desejam ter.

Pouco se pensa e pouco se fala em uma sala de aula com sujeitos dispersos, (hiper)acelerados e que não conseguem elaborar um pensamento distanciado do fluxo de informações, o que compromete a frequência do diálogo e, conseqüentemente, a própria emancipação com base no saber intersubjetivo. “Acontece que a própria linguagem se torna inconsistente quando a opinião substitui o pensamento e a informação ocupa o lugar ou do conhecimento” (SIBILIA, 2006, p. 86). Para que o diálogo aconteça, segundo Freire (1980), precisa-se pensar, falar, ouvir, refletir e se colocar no lugar do outro, para que assim os sujeitos possam tomar distância do imediatismo das ações, dos ativismos práticos, para transformar a si mesmos e ao mundo, impulsionados pela linguagem que reconcilia sujeitos, mundos e diferentes saberes.

Tudo indica que a aprendizagem social por meio das tecnologias digitais precisa passar pelo diálogo com as diferenças, pela (auto)crítica e (re)visão de conhecimentos/argumentos, visto que surgem como chance de pesquisa e (re)elaboração inovadora de saberes. É por isso que as relações dialógicas



fazem evoluir o conhecimento, não sentido de alcançar o melhor argumento extraído de um debate sem pressa ou coerção entre os dialogantes. Além disso, a educação precisa aperfeiçoar a capacidade diálogo para (re)aprender de forma reflexiva e transformadora, seja no mundo atual ou virtual. Com os artefatos tecnológicos, para que exista o diálogo entre os participantes que buscam alcançar o consenso de algo, é necessário que façamos reconstruções em sala de aula e uma autocrítica sobre os usos que são feitos, para acontecer o diálogo e a revisão constante de saberes, implicando em um compromisso investigativo das práticas sociais vigentes. Nesse sentido, Freire oferece para a educação pressupostos à (re)construção de uma pedagogia intersubjetiva, visto que não é possível conceber um desenvolvimento cognitivo separado das interações entre as pessoas.

Freire destaca a educação como um ato político de comunicação, pois a conversação “implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida” (FREIRE, 2001, p. 67). Essa comunicação é essencial ao ser humano por conviver e aprender com as inter-relações, pois, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2001, p. 69). Tal concepção faz reacender a necessidade de questionar a atualidade manifestada na incapacidade para as interações entre os sujeitos, que opacifica e distancia os sujeitos dos diálogos humanos, recaindo em visões subjetivistas e afastadas do cotidiano, que é mobilizado, em parte, pela visão centralizadora e instrumental das tecnologias de comunicação. “Por isso mesmo é que existir é um conceito dinâmico. [...] Não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva” (FREIRE, 2001, p. 35). A autenticidade falsificada por meio das tecnologias digitais pode abrir caminho ao fenômeno da alienação coletiva porque maquia a realidade, inviabilizando o



diálogo capaz de superar as situações conflituosas entre opressor e oprimido. Sem dúvida, a recuperação do valor humano pode ser (re)conquistada através do aprender e agir coletivo, para enfrentar a incomunicabilidade e a falta de aceitação das diferenças.

O aprender por meio do diálogo na sociedade da informação torna-se uma prática social libertadora e de resistência política se a mudança iniciar no próprio diálogo, que desmascara a instrumentalização técnica, quando é empreendida por todos os participantes na práxis coletiva e em um contexto de convivência reflexiva e mútua, de abertura ao exercício de (re)conhecer e reinventar o mundo. Paulo Freire insiste em que o educador precisa propor uma pedagogia crítica e reflexiva, isto é, levar o educando a questionar a informação que está recebendo, de maneira que ele possa questionar e duvidar da veracidade da informação. É entrando em diálogo com os outros sobre a informação que é veiculada nos diferentes espaços formativos, que podemos reencontrar o verdadeiro sentido do processo sócio-educativo, que é um ato coletivo de educar e educar-se, formar e formar-se.

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Percebemos não só a importância da dialogicidade no processo de educação dos sujeitos, mas também o papel do educador no ato de saber usar criticamente e com equilíbrio os artefatos tecnológicos que estão ao seu alcance. É preciso instigar a curiosidade do estudante pelo manuseio e reconstrução dos recursos tecnológicos, mas com a intenção de promover o diálogo a partir destes recursos, o (re)pensar coletivo (descen-trado), o encontro com o outro, e não a dispersão e o isolamento. Cabe destacar que ser educador é comprometer-se constan-



temente com as práticas sociais e cada vez mais os recursos tecnológicos são produções de uma vida aprendente e dimensões integrantes das ações coletivas.

A educação não se reduz a técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computador na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

Com base em Freire, é possível perceber como é necessário ao homem saber lidar com os recursos que a ciência e a tecnologia lhe oferece para a luta pelo reconhecimento, a humanização e direito de liberdade, mas também, a fim de gerar e conscientizar tal luta em benefício da melhoria de vida coletiva. Nesse processo emancipatório que é feito através do diálogo, os educadores a fim de desenvolver tal hábito precisam estar cientes que existem necessidades que precisam ser desenvolvidas para ajudar no desenvolvimento integral de cada estudante. De acordo com Freire (2005), ao promovermos uma educação libertadora, estaremos trabalhando o desenvolvimento de tais competências e ajudando na preparação do estudante para a sua vida social. Porém, para que isto ocorra, é preciso proporcionar a interação entre os educandos pela abertura ao diálogo em sala de aula e isto só acontecerá se rompermos com o autoritarismo e o permissivismo da educação tradicional.

Ao professor não cabe mais a tarefa de estabelecer sua autoridade, de expor sua lição, de interrogar, de visar resultados fixados por um programa (*ne varietur*). Não se trata mais de ensinar, mas de preparar o ambiente para viver, da mesma maneira que um cientista prepara no laboratório a solução na qual um organismo poderá viver e crescer (AJELLO, 2005, p. 36).

Freire (2005) fala sobre os educandos perceberem a contradição *deformativa* em que vivem com o tipo de *educação bancária* em que nossa sociedade está firmada. Para Habowski e Conte



(2018, p. 513-514), “a autoridade pedagógica na cultura digital precisa ser livre de coações, ou seja, ser reconhecida na potencialidade da liberdade cooperativa e como um campo compreendido numa relação de interdependência”. Acreditamos que muitos destes estudantes percebem tal contradição e descontentamento, mas é na busca pelo (re)conhecimento que o oprimido alcançará sua libertação e emancipação, não só individual mas coletiva. “É que se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a *educação bancária* pretende mantê-los e engajar-se na luta pela sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, com Freire, que a educação enquanto meio de conduzir o ser humano à emancipação demanda a compreensão dos significados na práxis social através da teoria e prática para a educação transformadora, orientada para a libertação dos domínios de saber técnico ou administrado. Assim, Freire direciona seu pensamento para uma preocupação do ser humano frente às inovações tecnológicas, para a superação do medo de errar (ao usar o artefato) que leva ao próprio erro e a um subdesenvolvido sentido pedagógico. Saber atuar com as tecnologias na educação implica enfrentar as condições contingentes e a alienação de seguir tendências individualistas e operacionais (instrumentalização técnica/artificial), propondo legitimar os processos de ensino a ações coletivas de mundos. A pedagogia dialógica é ativa, solidária, crítica, reconstitutiva e participativa com o objetivo de integrar os artefatos tecnologias no âmbito educacional como um direito fundamental e não como serviço, tendo o outro como interlocutor e desafiador de uma linguagem pensada na reflexividade, visto que valoriza a cultura e o



SUMÁRIO

desenvolvimento humano. Na arte de educar, os recursos tecnológicos podem ampliar o campo de possibilidades de concretização do ato pedagógico criativo definidor de novas experiências, conhecimentos e experimentações.

Nesse sentido, a escola precisa apresentar elementos para a elaboração argumentativa dos saberes, tendo o diálogo como mecanismo didático mediador a esses artefatos tecnológicos, para que os estudantes possam examinar as próprias verdades instauradas, protagonizando o desenvolvimento crítico, em busca de um entendimento à (re)construção coletiva desses saberes. Isso faz com que as tecnologias digitais possam ser contextualizadas nos planejamentos de ensino de uma forma (auto)crítica, resultando em um potencial transformador no diálogo pedagógico. É imprescindível refletir sobre as tecnologias quando se almeja ser um coordenador para os atos de (re)construção pautados na experiência dialógica, que visa a compreensão de sentido dos acontecimentos do mundo, para aperfeiçoar a curiosidade e as aprendizagens evolutivas que o tempo requer. A força da educação está justamente em problematizar a realidade e manifestar nas práticas pedagógicas a exigência de busca pelo que deixa de se expressar, que anula inclusive os processos cognitivos e emocionais por meio das tecnologias educacionais. Sob o ponto de vista da educação, temos que tomar cuidado para não nos submetermos à lógica perversa do mercado que especialmente no caso das tecnologias digitais, como produtos culturais, tende ao nivelamento por baixo e à banalização do conhecimento (limitado, limitante e dependente).



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Frankfurt: Zahar, 1969.

AJELLO, Anna Maria. A perspectiva pedagógica no estudo dos processos sociais na escolar. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (Orgs.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad. Cláudia Bressan e Sussana Termignon. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 31-44.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. I, p. 31-45, jan. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11110/7869>>. Acesso em: 29 mar. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11110

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 278-301, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/>>



[linhascriticas/article/view/18993](#) > DOI 10.26512/lc.v24i0.18993.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; JACOBI, Daniel Felipe; CONTE, Elaine. Garimpando ideias para a reconstrução do círculo hermenêutico e do círculo de cultura. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, Abr./Jun. 2018. DOI 10.12957/teias.2018.29719.

HERMANN, Nadjá. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMANN, Nadjá. Educação e diversidade. *Roteiro*, Joaçaba, edição especial, p. 13-24, 2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Walberto Barbosa da. *A Pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

4

MADE JÚNIOR MIRANDA

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
SOBRE O 'FAZER' COMO
ELEMENTO FACILITADOR
DA APRENDIZAGEM
ESPORTIVA NAS ESCOLAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.317.74-88



Resumo

O ensino de esportes nas escolas brasileiras está previsto nas leis educacionais. Portanto, os alunos têm o direito e os professores precisam saber promover a aprendizagem. Este estudo de revisão bibliográfica discute a formação da consciência no ensino esportivo numa abordagem histórico-cultural. Concluiu-se, entre outras coisas, que o aluno precisa ser ajudado a formar os conceitos para criar uma nova consciência e o professor deve ser hábil para retratar na mente dele a objetividade do esporte.

Palavras-chave:

Consciência; Ensino; Aprendizagem; Esportes; Escolar.



INTRODUÇÃO

“Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1974, p. 136).

As disposições legais definidas para a educação brasileira reforçam a necessidade de repensarmos constantemente os meios, métodos e propostas de ensino. Neste contexto visitamos as bases legais para o ensino esportivo no sistema educacional brasileiro com o intuito de a partir das possibilidades institucionais, promovermos o estudo teórico e a reflexão de alguns elementos da relação dialética entre psicologia e pedagogia e que se fazem presentes na atividade pedagógica quando são trabalhados os conteúdos esportivos sob fins formativos e educacionais nas escolas. Assim, mais especificamente, este estudo teve como proposta trazer a tona a discussão sobre as orientações gerais ao ensino de esportes numa abordagem histórico-cultural. Trata-se, portanto, de um estudo teórico com revisão bibliográfica e documental.

No desenvolvimento deste texto, inicialmente apresentamos as orientações da legislação que fundamentam e balizam o ensino esportivo nas escolas brasileiras amparados pela LDB (Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e BNCC (Base Nacional Curricular comum). Como desdobramentos das disposições legais que legitimam o fazer pedagógico fomos buscar na psicologia da educação russa as contribuições para potencializar o trabalho docente no sentido de otimizar os processos de desenvolvimento dos alunos na aprendizagem escolar a partir do desenvolvimento da consciência sobre o fazer.



DISPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE O FAZER ESPORTIVO NAS ESCOLAS

O ensino de esportes nas escolas brasileiras faz parte dos conteúdos programáticos previstos pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil 1996), sendo definido como conteúdos curriculares da educação básica no Art. 27, inciso IV, a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.

Para o desenvolvimento do esporte no campo prático de ensino a mesma lei prevê no Art. 3º, inciso IX, a “garantia de padrão de qualidade” quando define os princípios básicos para o ensino. Por ensino de qualidade entendemos como (LIBÂNEO, 2008) a apropriação por parte dos alunos da atividade humana produzida e acumulada anteriormente como modos racionalizados de se pensar os conhecimentos, sendo estes conhecimentos organizados na forma de saberes, informações e soluções para resolução dos problemas simples ou complexos do cotidiano. Ou seja, um ensino que dê as condições para o indivíduo desenvolver a sua autonomia, o pensamento lógico-racional e influenciando, sobremaneira, na formação de sua personalidade.

Ainda a LDB, no Art. 13, inciso III diz que incumbe aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Neste caso compartilhamos com a ideia dos psicólogos da educação russa (VIGOTSKI, 2007; DAVÍDOV, 1988) de que o papel dos professores inclui ajudar o aluno a interiorizar os modos de pensar, de raciocinar, de investigar e de atuar na aprendizagem dos conteúdos, que neste estudo consideramos como exemplo a aprendizagem do esporte coletivo - voleibol nas suas formas de jogar e utilizando-se de gestos técnicos e táticas próprios da modalidade.



Por fim o Art. 32 dos objetivos da formação básica do cidadão define de forma mais genérica no inciso III que o ensino deve propiciar “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Neste caso, trabalhamos na perspectiva de que o caminho da aprendizagem do esporte deve necessariamente conduzir o aluno a captar as relações gerais básicas que dão a organização dos conhecimentos acumulados das modalidades específicas. Neste processo o aluno deve conseguir abstrair os ensinamentos da atividade propositiva e criar seus próprios conceitos de forma a perceber o modo geral e comum de aprendizagem de diferentes fundamentos esportivos com a possibilidade de facilitar novas aprendizagens pelo princípio da generalização (DAVÍDOV, 1988).

Mais recentemente a BNCC (2017), com o propósito de apresentar os conhecimentos fundamentais da educação básica que, segundo o documento, podem reduzir e diminuir as desigualdades de aprendizagem, revisita a LDB (1996) e redefine de caráter normativo

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2017, p.9).

Neste sentido, a BNCC (2017) estabelece as competências gerais para a educação básica, que grosso modo, estão alinhadas com o desenvolvimento das competências relacionadas com o saber e sobretudo com o saber fazer, basicamente “considerando



a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p.11). Assim o documento se pauta no argumento da educação integral e na construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Desta forma, a BNCC (2017) prevê no campo da Educação Física a tematização de vários modos de codificação e significação social construídos historicamente e culturalmente no âmbito do movimento humano e manifestados nas práticas corporais. Este constructo da humanidade, que segundo o documento da BNCC são textos culturais passíveis de leitura e produção, então representados pelas unidades temáticas Brincadeiras e jogos, Práticas corporais de aventura, Ginásticas, Danças, Lutas e Esportes.

Sobre a unidade temática esporte, a BNCC (2017) o caracteriza como uma prática amplamente conhecida na contemporaneidade por promover competições institucionalizadas de vários níveis, com regras específicas e unificadas. Contudo, admite que para além da prática competitiva há diferentes significados para os praticantes, quer sejam na perspectiva do lazer, da educação e da saúde. Ou seja, *“como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele”* (p.18).

Portanto, sob parâmetros legais e de forma genérica podemos dizer que os alunos têm o direito de aprender os esportes nas escolas e os professores precisam promover a aprendizagem dos esportes para os alunos. Do ponto de vista metodológico, mesmo com os indicativos de educação para o mundo do trabalho ou capacitação para os enfrentamentos das necessidades da vida contemporânea, percebemos que há nos documentos oficiais da



SUMÁRIO

educação brasileira a abertura suficiente para que incorporem nas metodologias de ensino do campo prático do ensino de esportes o cabedal de conhecimentos literário relacionado com o desenvolvimento humano.

Estamos trazendo a tona essa discussão com base na ideia de que o esporte enquanto conteúdo escolar precisa ser desenvolvido nas escolas de tal modo que seja capaz de ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar e a atuar com a ciência ensinada. Contudo, esta perspectiva de ensino requer considerar os aspectos da psique humana que possibilitam um maior nível de apreensão da realidade à qual o contexto pedagógico é desenvolvido. Assim, optamos pelo desafio da teorização da formação da consciência humana, que, neste trabalho, tomamos como referência a formação da consciência dos aprendizes do jogo de voleibol como fator de potencialização das atividades de ensino no campo prático. Logo, apresentamos o aporte teórico com contribuições de alguns psicólogos da educação russa seguidores de Vigotski, como Davídov, Rubinstein e outros.

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

O ser humano diferentemente dos demais animais tem a capacidade de influenciar na sua realidade e interferir no seu destino a partir da consciência que ele forma sobre as coisas. Logo a consciência parece ser um elemento chave para explicar as intencionalidades e ações praticadas pelas pessoas frequentemente. Corriqueiramente podemos entender a consciência como sendo o sentido ou a percepção que o ser humano possui do que é moralmente certo ou errado em seus atos. Contudo para projetarmos um modo eficiente de ensinar e de aprender necessitamos compreender



melhor este processo, pois esta dimensão da psique humana pode fazer a diferença nos resultados da atividade pedagógica.

Para Vigotski (1996) a consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa e relativa ao desenvolvimento da conduta voluntária. Logo, não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere. No caso do ensino dos conteúdos esportivos se faz necessária uma abordagem tal dos conteúdos no processo de desenvolvimento das aulas que desenvolva na “cabeça” dos alunos a perfeita noção da intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. O professor deve utilizar-se dos meios e métodos que consigam retratar na mente do aluno a real objetividade da aprendizagem dos conteúdos esportivos. Exemplificando, podemos dizer que para um aluno aprender um saque de voleibol precisamos criar uma base de aprendizagem que inclui inicialmente saber o que é o jogo de voleibol na sua essencialidade. Ou seja, precisamos ensinar o jogo de voleibol a partir de um conceito. Este conceito será a “pedra angular” para se estruturar as atividades de desenvolvimento da habilidade de jogar voleibol. Vejamos os conceitos de extraídos de Bojikian e Miranda para explorarmos melhor o papel do desenvolvimento da consciência no contexto de ensino-aprendizagem do voleibol.

Conforme Bojikian (2003) o voleibol é praticado em uma quadra retangular dividida ao meio por uma rede que impede o contato corporal entre os adversários. A disputa é entre duas equipes compostas por seis jogadores que podem ter, no máximo, seis reservas. O jogo consiste em golpear a bola (geralmente com as mãos) de forma que ela passe sobre a rede em direção ao campo defendido pelo adversário, evitando-se que ela caia no solo do seu próprio lado. Cada jogada se inicia pelo saque, dado por um jogador posicionado atrás da linha de fundo da quadra. O saque deve passar por cima da rede no espaço delimitado pelas antenas.



SUMÁRIO

A equipe que recebe o saque deve enviar a bola de volta ao campo daquele que sacou dentro das seguintes condições: 1. Dar, no máximo, três toques na bola. 2. Os toques têm de ser realizados por atletas alternados. 3. Na execução de cada toque, não é permitido segurar ou conduzir a bola. 4. Não permitir que a bola toque o solo de seu campo de jogo.

Miranda (2013, p. 157) conceituou o jogo de voleibol delimitando a sua intencionalidade dizendo que

os jogadores da mesma equipe devem ao participar de uma jogada, procurar facilitar ao máximo as ações subsequentes de seus companheiros, para que estes possam finalizar as jogadas (ataque) em condições de dificultar o máximo possível às ações dos companheiros adversários (defesa/recepção) e vice-versa – chamemos isto de intencionalidade [...].

Portanto, depreendemos que as conceituações de Bojikian e Miranda são afins quanto a intencionalidade do jogo de voleibol. Em sendo esta a ideia adotada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do jogo de voleibol, tanto o aluno quanto o professor precisarão ter o cuidado de alinhar os seus pensamentos sobre o conceito do jogo, pois esse se constituirá num fator agregador da aprendizagem. O aluno deve ser ajudado a compreender qual é o conceito de jogo de voleibol que está fundamentando todas as atividades nas aulas de voleibol. No processo de conceituação o aluno deve participar ativamente nas elaborações e reconceituações dando os indicativos suficientes para o professor e para o grupo de que todos estão se empenhando a partir de uma mesma base que orienta as atividades.

Portanto, para uma aprendizagem lógica e racional do saque de voleibol haverá a necessidade de que o aluno desenvolva as atividades pedagógicas de aprendizagem do fundamento estando ele consciente do que representa o saque dentro da estrutura do jogo de voleibol. Pois, o saque é considerado um



atributo secundário do jogo de voleibol ficando a sua compreensão atrelada a ideia principal do jogo em si.

Assim, para que a consciência exista é preciso se formar uma unidade que não se desfaz e que envolva o ideal e a atividade. Como disse Rubinstein (1979, p.30) “A consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; a sua vez, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade”.

Para Dávidov (1986) a consciência só será manifestada no contexto das relações sociais. Como explica o autor

A vida da pessoa na sociedade ou no coletivo permite ao ser humano, ao utilizar as instrumentalidades (meios) do plano ideal, separar-se de sua própria atividade e representá-la como um objeto peculiar que pode ser modificada antes de ser realizada. [...] A reprodução pessoal da imagem ideal da sua atividade e da representação ideal nela das posições de outras pessoas, pode ser chamada de consciência (DAVÍDOV, 1986, p. 7).

Para Dávidov (1986), a formação das funções da consciência no indivíduo sugere inicialmente uma estrutura de atividade coletiva que depois será modificada para realizar uma atividade individual. Esta atividade individualizada do homem considera as posições de outros membros do coletivo, sendo, portanto mediaticizada. Para o autor os conceitos de atividade, ideal e de consciência estão profundamente inter-relacionados. O ideal, assim, constitui a imagem da atividade objetual do homem e não a atividade mesma, em si, fazendo parte do mundo da cultura espiritual criado coletivamente pelas pessoas. Nesta perspectiva, e no desenvolvimento de uma aula prática de voleibol, não basta o professor “passar” uma série de exercícios pedagógicos para que os alunos executem, pois uma mera reprodução de gestos técnicos esportivos não representará necessariamente uma apropriação qualitativa de conhecimentos referentes aos conteúdos.



Assim sendo, para que haja a formação da consciência sobre a aprendizagem de esportes é preciso um processo de interferência social e que reforce a ideia de que o ser humano é essencialmente social. De acordo com Davidov (1986) e Leontiev (2004) isto permitirá a ele, o ser humano, o desenvolvimento de um reflexo consciente capaz de distinguir as propriedades objetivas estáveis da realidade concreta e respeitá-las, tornando possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo, de seus atos.

Contudo no desenvolvimento da relação pedagógica pressupõe-se que o professor tenha um amplo conhecimento do 'lugar' do sujeito, ou seja da realidade do aluno com relação aos domínios e saberes dos conteúdos de trabalho. Isso sugere saber sobre os pensamentos, comportamentos, conceitos etc. Como descreveu Rubinstein (1960, p. 27) "Somente conhecendo a psicologia dos indivíduos se lhes pode educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e sua personalidade. Ao mesmo tempo, educando-lhes, conhecemo-los melhor".

Outro fator importante para mediação do conhecimento pelo professor é a sua atuação comunicativa no tratamento com os conteúdos nas suas aulas de ensino esportivo. Será justamente através da linguagem que as relações sociais e históricas envolvidas na base de conhecimentos do objeto de estudo poderão ser abstraídas pelos alunos. "(...) O homem fala para influir, se não directamente na conducta, ao menos no pensamento, nos sentimentos e na consciência dos demais seres". (Rubinstein 1973: 20). Depreende-se portanto, que o estágio de desenvolvimento do professor expresso no seu grau de conhecimento e juntamente com sua postura atuante na atividade são de alto valor pedagógico.

Mas, como poderemos perceber e avaliar o grau de consciência do aprendiz de voleibol no decorrer do processo de ensino-aprendizagem? Sobre isso depreendemos de Rubinstein que



o desenvolvimento das atividades de ensino devem favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno durante a sua participação nos estudos. Escreveu o autor: “sem educar a faculdade de pensar por conta própria, não há nem pode haver autêntica educação do homem” (RUBINSTEIN, 1979, p. 141).

Logo, a aula de voleibol deverá caracterizar uma sessão de estudos com conteúdos específicos, resolução de problemas e produção de conhecimentos. O aluno deve ser colocado em situação de elevação do pensamento sobre o objeto de trabalho para com isso desenvolver os seus conceitos e a sua autonomia para aprender por conta própria a partir do modo geral de aprendizagem já abstraído por ele. Aprender o saque passa a ser um processo de análise lógica e circunstancial, pois envolve a ação de sacar de quem aprende a sacar e em relação a ação de quem vai receber o saque do aprendiz. Este contexto criado influenciará nas opções metodológicas de quem ensina, de quem aprende e deverá ser dimensionado a partir dos princípios lógicos e racionais oriundos do contexto específico ao qual está sendo desenvolvido nas aulas de voleibol.

Porém ter um alto nível de consciência não implica necessariamente em um transcurso tranquilo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A percepção pelo aprendiz do caminho lógico e racional para perceber o estágio atual de evolução de determinado acúmulo de conhecimento é uma etapa importantes, mas não representa normalmente que o ideal foi alcançado. Como disse Kopin (1978, apud MOURA et al, 2017, p. 13) que “o lógico é, em uma relação dialética, o reflexo do histórico”, aqui, a formação da consciência, não se limita somente a conhecer e compreender a origem e o estados dos conhecimentos.

A consciência pressupõe também ser intransigente em relação a toda vileza que mutila, prejudica e deforma a vida do homem. É consciente quem tem por inimigo inconciliável tudo quanto suja e



enfeia a vida humana. (...) Formar no homem esta atitude ante a vida constitui uma das tarefas capitais da educação. E isto significa prestar uma ajuda real a edificação de uma nova sociedade, a criação de umas relações novas e humanas entre os indivíduos (RUBINSTEIN, 1979, p. 196).

No processo de formação da consciência do futuro jogador de voleibol escolar devemos valorizar o pensamento ‘contraditório’ que os alunos podem manifestar enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo em uma modalidade com regras e procedimentos didáticos e pedagógicos bem configurados tradicionalmente nos campos de prática de ensino, o objeto de estudo, o fenômeno investigado só pode (VIGOTSKI, 1996) ser compreendido em sua história e em seu processo de mudança. As técnicas não mudam frequentemente, mas o questionamento constante e teoricamente fundamentado sobre elas aumenta a atenção deliberada (VIGOTSKI, 1996) sobre o fazer, deslocando o aprendiz de uma atitude da prática do “fazer” para a prática do “fazer pensando no fazer” ou o “fazer pensado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a educação esportiva é uma dimensão da educação, seja ela desenvolvida dentro das escolas regulares ou não. Pois, demanda uma atividade intencional da prática social que pode imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos.

Neste caso, as práticas esportivas enquanto processo de intervenção escolar pode fornecer respostas sobre os valores, informações e conhecimentos que denotam a qualidade e as circunstâncias do processo de interferência educacional que os educandos vivenciaram.



SUMÁRIO

Enfim, o pensamento autônomo e socialmente integrado no processo de evolução da humanidade nos parece uma meta muito desejada e possível de ser contemplada nos processos de ensino esportivos de caráter formativo e educacional do ser humano. Com a formação da autoconsciência sobre algo decorre também um processo formativo que gera os valores e conhecimentos básicos. Portanto, concluímos neste estudo que o esporte ensinado nas escolas representa uma oportunidade de ensinar o indivíduo a aprender a aprender no sentido da autonomia crítica e não necessariamente na reprodução alienante das intencionalidades institucionais. Assim, podemos proporcionar aos sujeitos a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, permitindo-o a habilidade de relacionar com o pensamento contraditório e demonstrando uma coerência e senso de justiça nas demandas da vida real.

REFERÊNCIAS

BNCC. *Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 30/03/2019.

BOJIKIAN, J. C. M. *Ensinando Voleibol*. São Paulo: Editora Phorte, 2 ed., 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso. 1988.

_____. *Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts", de V.V. Davydov. Educação Soviética. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1986.



SUMÁRIO

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos*. IX Encontro de pesquisa em educação do centro oeste – EPECO, Goiânia – GO. 2008.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2ª ed., São Paulo: Centauro. 2004.

MARX, K. *Prefácio para a crítica da economia política*. Marx Pensador. São Paulo, Abril Cultural. 1974.

MIRANDA, M. JR. *O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol* [manuscrito] / Made Júnior Miranda. Banco de teses PUC-GO. 2013.

MOURA, M. O. et al. *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Ed. Loyola. 2017.

RUBINSTEIN, S. L. *Experimental Psychology of Emotions* [in Russian], Progress, Moscow. 1979.

_____. *O processo de pensamento e padrões de análise, síntese e conclusão geral* / ed. Rubinstein, 1960.

_____. *Princípios da Psicologia Geral*. Volume V- A linguagem. A atenção. As emoções. A vontade. Editorial Estampa, Lisboa: 1973.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

5

LILIAN CERVO BENETTI
ELENA MARIA MALLMANN

PROPOSTAS EMERGENTES:
A VIDEOAULA COMO
RECURSO PEDAGÓGICO
NO ENSINO SUPERIOR



SUMÁRIO

RESUMO

As transformações das tecnologias na sociedade se dão de forma acelerada e passam a influenciar na atualização do conhecimento e na educação. Assim, essas transformações tecnológicas também interferem nos processos ensino-aprendizagem. As exigências educacionais impactadas pelas tecnologias implicam a realização de formação continuada dos professores em períodos extracurriculares que pode ser entendida como aperfeiçoamento, atualização de conhecimentos e novas ações diante da sociedade. Este artigo traz resultados de pesquisa da dissertação de mestrado intitulada "Propostas Emergentes: A videoaula como recurso pedagógico no ensino superior". O estudo tem como área de concentração tecnologias educacionais em rede para inovação, democratização da educação e gestão educacional. O objetivo geral foi sistematizar um projeto pedagógico para implementar oficina de capacitação docente com foco na produção de videoaula no ensino superior. Adotaram-se os procedimentos metodológicos típicos do *Design-Based Research* (DBR). O estudo ocorreu em quatro fases e três ciclos iterativos em contexto de capacitação de professores universitários e estudantes de pós-graduação com foco no uso do *software* livre de captura de telas Kazam. Sistematiza-se discussões e etapas das fases ocorridas, assim, como os resultados que evidenciaram que a videoaula é um recurso pedagógico de grande potencial audiovisual nos processos ensino-aprendizagem emergentes, proporcionando mudanças no contexto educacional mediado pelas tecnologias educacionais em rede.

Palavras-chave:

Tecnologias educacionais. Capacitação docente. Videoaula.



INTRODUÇÃO

As transformações das tecnologias na sociedade se dão de forma acelerada especialmente por influenciarem a atualização do conhecimento. Assim, essas transformações tecnológicas também interferem nos processos ensino-aprendizagem. As tecnologias abrem espaços para proporcionar a criação ou o uso de novos modelos pedagógicos a serem desenvolvidos no contexto educacional tanto no que se refere ao aspecto metodológico quanto ao aspecto epistemológico.

As exigências educacionais influenciadas pelas tecnologias educacionais em rede implicam a realização de formação continuada dos educadores em períodos extracurriculares que podem ser entendidas como aperfeiçoamento, atualização de conhecimentos e novas ações sociais, culturais, pessoais e profissionais.

As transformações sociais mediadas pelas tecnologias em rede levam-nos a repensar a prática pedagógica que vem sendo proposta na educação. Esse processo de mudança afeta profundamente os profissionais de todas as áreas do conhecimento e, por consequência, exige o repensar dos seus papéis e suas funções na comunidade porque “é necessário estar preparado para exercer sua profissão com pedagogias diferenciadas, as quais exigem múltiplas competências para desempenhar as funções na prática de ensino na atualidade.” (BELLONI, 2010, p. 79).

Um dos recursos que está sendo muito utilizado no ensino presencial e a distância como ação pedagógica é videoaula. É, pois, algo que merece atenção tendo em vista a sua importância como material didático com potencial transformador nas práticas pedagógicas. A videoaula está presente no cotidiano das pessoas, por exemplo: docentes da EAD abordam conteúdos através do uso de vídeos, pesquisas por meio de vídeos, dúvidas escolares



com tutoriais dos conteúdos abordados em aula e outras situações do dia a dia. Mas, no ensino- aprendizagem, muitas vezes, tais recursos ainda não são utilizados de forma satisfatória, mesmo possuindo inúmeras funcionalidades e potencialidades já que engloba diferentes sentidos simultaneamente.

O vídeo explora também e, basicamente o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as, cores, as relações espaciais (próximas - distantes, alto-baixo, direita esquerda, grande - pequeno, equilíbrio - desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade – através dos planos – e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmaras personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador (MORAN, 2005, p. 28).

O vídeo é um recurso que, se aplicado como material pedagógico, por meio de um planejamento pode se tornar uma ferramenta de grande potencial pedagógico tanto em sala de aula quanto em atividades de estudo preparatórias ou retrospectivas. A motivação e inquietação para o desenvolvimento da pesquisa surgiu da necessidade de refletir e inserir propostas pedagógicas no contexto educacional ligadas às tecnologias educacionais em rede, por exemplo, a produção de videoaula para o processo de qualificação profissional docente. Refere-se a um contexto de insuficiência na capacitação docente para proporcionar a integração com os meios tecnológicos e a construção de conhecimento no âmbito dos currículos específicos de cada curso ou mesmo modalidade (presencial ou a distância).

Diante desse contexto, o presente artigo traz um recorte do resultado da pesquisa de Mestrado intitulada “Propostas Emergentes: a videoaula como recurso pedagógico no ensino superior”. Neste recorte, a finalidade é provocar reflexões nos educadores de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seu papel no processo educativo a fim de promoverem uma experiência educativa ligadas às tecnologias educacionais em rede.



A VIDEOAULA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Atualmente, estamos rodeados de novos dispositivos tecnológicos que vêm afetando diretamente a população e não deixam de intervir no contexto educacional. No momento, as mídias tecnológicas estão influenciando na forma de nos comunicar e o uso dessas ferramentas, meios, recursos na educação podem trazer benefícios para as práticas pedagógicas em sala de aula. Para proceder com essas práticas pedagógicas ligadas à inovação é necessário preparar o espaço educacional, é ter consciência que discentes e docentes estão integrados no mundo virtual.

Para que as instituições de ensino, efetivamente, utilizem essas mídias tecnológicas em sala de aula é necessário que o docente e o aluno superem desafios e indo em busca de conhecimento, aperfeiçoamento e mesclando os métodos em sala de aula. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação define no capítulo VI da formação continuada dos professores,

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (art. 16, Resolução CNE/CP 2/2015).

Diante desse novo cenário, a produção de videoaula pode ser uma opção para o docente em suas aplicações pedagógicas educacionais. De acordo com Ferreira, Santos (2014), “o vídeo é um importante instrumento que oferece suporte pedagógico com a linguagem audiovisual. Além de ser criativo, sistemático e dinâmico, é significativo para a aprendizagem dos alunos.” Um recurso que amplia a forma de organização e planejamento do conteúdo programático/curricular.



SUMÁRIO

A tecnologia em rede de modo geral permite interação na busca do conhecimento, amplia canais de participação e autonomia. Por isso, a responsabilidade na criação e divulgação dos conteúdos é alta em todas as esferas. “Utilizar o vídeo em sala de aula faz com que haja uma aproximação com a rotina do aluno, com as linguagens de aprendizagem, também novas questões no processo educacional” (SILVA, 2016, p. 117). O vídeo está interligado a um contexto de lazer e entretenimento, que passa para a sala de aula, imperceptivelmente.

Trabalhar com videoaula não é algo novo, porém, o que acontece é que raramente se busca investigar novos caminhos para os sistemas educacionais com debates mais específicos sobre como ensinar e aprender. Na atualidade com tantas tecnologias, o vídeo didático só vem somar melhorias, pois através dele podem-se “conhecer outras línguas, outras culturas, outros povos, sendo um meio de aprender de uma maneira prazerosa, só pelo fato de ser diferente do que se realizam todos os dias, em todas as aulas.” (SANTOS; KLOSS, 2010, p. 5).

Aulas com vídeos exploram o cenário, as cores, o visual, o *design*, acompanhado de várias funções e propostas. Pode desenvolver um olhar da realidade com imagens mais próximas do real, gravadas no ambiente onde os fatos aconteceram ou, até mesmo, criadas no computador. Tal metodologia pode propiciar a busca de conhecimento através de vários modelos.

A videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e, muitas vezes, apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc. [CAMARGO et al., 2011, p. 5].



O vídeo nem sempre é um recurso utilizado de modo sistemático em sala de aula por falta de acesso ou conhecimento de ferramentas tecnológicas, infraestrutura adequada, tempo, adequação e contextualização dos conteúdos curriculares. Entretanto, como compromisso social com a formação do educando pode-se lançar mão dos vídeos, mesmo daqueles disponibilizados por outras pessoas, para ampliar e renovar culturalmente nas escolas. A ação de ensinar e aprender, nessa esfera, envolve muitos desafios, pois as informações são muitas, há múltiplas fontes e diferentes visões de entendimento. Por isso,

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração, em si mesmas, do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2013, p. 29).

Diante desses parâmetros observa-se que temos à nossa disposição critérios a serem estudados antes de inserir o vídeo no espaço educativo para que seja contributo no processo ensino-aprendizagem. Para isso, ao ser integrado esse recurso em sala de aula é preciso avaliar métodos pedagógicos, buscar a organização na escolha dos meios que irão ser usados, inovar com estratégias diferenciadas do modelo tradicional. Ademais, o profissional da educação deve conhecer, analisar, estudar os recursos tecnológicos e explorar suas possibilidades de aplicabilidade para cada situação.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Na pesquisa desenvolvida durante dois anos, a abordagem metodológica empregada foi *Design-Based Research* (DBR) que



SUMÁRIO

Utiliza teorias, descobertas empíricas, sabedoria e conhecimento colaborativo comunitário e popular, inspiração e experiências como fontes para criar intervenções e soluções de problemas concretos, ou seja, para conduzir uma pesquisa aplicada que dialogando com as dificuldades e os sujeitos engajados nestas, conduz iterativamente a construção contínua da solução mais adequada. A solução é iterativamente conduzida em trabalho e aperfeiçoamento aplicado contínuo, e o conhecimento, inclusive teórico, sobre um processo de compreensão gradativamente aprofundado pelo diálogo com a práxis da comunidade envolvida. (MATTÁ; SILVA; BOAVENTURA, 2014 p. 27).

Wang e Hannafin (2005) definem a DBR como uma abordagem metodológica e flexível que busca aperfeiçoar as propostas de ensino através da análise, *design*, desenvolvimento e implementação iterativa, baseada na colaboração entre colaboradores e praticantes em contextos reais. De acordo com Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 29 - 32), a DBR é composta por quatro fases, que são:

Fase 1 - Análise do problema prático por pesquisadores e sujeitos engajados em colaboração. Nesta primeira fase, deve-se concentrar na identificação do problema;

Fase 2 - Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos. Para elaborar soluções aplicadas é necessário assumir uma posição teórica comunitária, que assume os propósitos de engajamento dos sujeitos envolvidos no problema;

Fase 3 - Ciclos iterativos de aplicação e refinamento da solução. A proposta de pesquisa em construção deve revelar métodos e processos quantitativos ou qualitativos que serão usados no estudo;

Fase 4 - Reflexão sobre princípios de *design* e perspectivas de novos melhoramentos na solução implementada.

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM), discentes dos programas de



Pós-graduação da UFSM. Foram aplicados os questionários diagnóstico e avaliativo. Os dados foram registrados durante oficina, *design* da oficina, bem como *feedback* dos participantes durante as atividades realizadas.

A pesquisa ocorreu em quatro fases, contendo três ciclos iterativos. Neste sentido, está estruturada de acordo com as fases da DBR e seus ciclos iterativos conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Fases da pesquisa DBR e elementos aplicados na proposta de pesquisa.

FASES DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS	AValiação
Fase 1 - Identificação do problema e definição do tema.	Revisão da literatura. Desenvolvimento e Aplicação questionário diagnóstico com os participantes envolvidos.	Análise do questionário diagnóstico e síntese dos dados. Definição do problema
Fase 2 – Desenvolvimento da proposta de solução do problema de pesquisa	Fundamentação teórica de pesquisa. Organização e planejamento de uma proposta pedagógica. Diante dos resultados do diagnóstico aplicado na fase um, realizamos o desenvolvimento de oficina de produção de videoaula Elaboração dos materiais a serem aplicados na oficina. E <i>redesign</i> do questionário diagnóstico.	Fundamentação teórica, elaboração e Execução da proposta pedagógica.



Fase 3 - Ciclos Iterativo	Primeiro ciclo Iterativo - oficina de produção de videoaula com o grupo de pesquisa GEPETER e aplicação do questionário avaliativo.	Análise através do questionário avaliativo, revisão da proposta para a aplicação do segundo ciclo.
	Segundo Ciclo iterativo – Aplicação do questionário diagnóstico de forma online para os grupos de pesquisa da UFSM. Redesign da oficina e material didático a ser aplicado na oficina.	Análise através dos dados obtidos no questionário diagnóstico e revisão para terceiro ciclo iterativo.
	Terceiro Ciclo Iterativo – Aplicação da oficina no NTE para professores da (UFSM) e questionário avaliativo.	Análise dos dados obtidos no questionário e <i>feedback</i> dos participantes.
Fase 4 -Reflexão da realização da oficina.	Reflexão dos dados obtidos durante todo processo de elaboração e aplicação das oficinas.	Reflexão, análise e fundamentos através das aplicações das oficinas, e aperfeiçoamentos para futuras oficinas

Fonte: Elaborado pelas autoras

RESULTADOS E DISCUSSÕES

FASE 1 – DIAGNÓSTICO

Os dados iniciais foram recolhidos através do estudo com a aplicação do questionário-diagnóstico que foi divulgado de forma



SUMÁRIO

online para o grupo de pesquisa (GEPETER). O grupo possui 32 integrantes registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – Plataforma Lattes. Sendo 11 em nível de doutorado; 5 de mestrado; 9 de mestrado profissional; 1 de graduação; 5 são classificados no portal como “outros”, a faixa etária da maioria dos participantes são de 30 a 59 anos sendo a maioria atuam como docente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) logo, obtivemos 17 respostas dos participantes.

As perguntas foram elaboradas para conhecer o público participante, bem como definir quais conteúdos devem ser trabalhados na oficina que atendam às suas necessidades, quais são seus objetivos e qual é o nível de fluência que possuem sobre videoaulas. Em termo de síntese das respostas do questionário-diagnóstico é possível identificar que 72% dos membros atuam ou atuaram no ensino a distância.

A partir disso, compreendemos que a prática educativa vai além dos limites formais ainda usados em sala de aula. Na educação *online*, o material didático assume papel relevante por ser um dos principais recursos para viabilizar a interação entre professores e alunos, diferente da educação presencial, na qual professores e alunos dividem o mesmo tempo e espaço, permitindo a interação interpessoal e imediata no processo ensino e aprendizagem.

Na questão 9 “Se você é professor, constrói seus próprios recursos educacionais ou adapta materiais de outros autores?” As respostas foram variadas, veja por exemplo, na *resposta 1*: “*Sempre realizei atividades online, gravei vídeos em casa usando o celular, mas a universidade disponibiliza o serviço Multiweb e fizemos ótimos materiais lá, incluindo aulas ao vivo.*” *Resposta 2*: “*Faço ambos*”, na *resposta 3*: “*Sempre que possível construo os meus próprios recursos, mas também adapto de outros autores*”.



SUMÁRIO

Os professores e os alunos são desafiados cotidianamente à enfrentar a mudança no que diz respeito à busca da produção do conhecimento. “Em busca desta educação transformadora, o (a) aluno (a) precisa se tornar um sujeito histórico construtor do seu próprio caminho, ter consciência crítica de trilhar processos que levem à construção de um mundo com melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes”. (BEHRENS, 2014. p. 245).

É fundamental que os professores possam reconhecer a necessidade da criação de práticas pedagógicas que favoreçam o uso de tecnologias em rede, de maneira a potencializar a troca, a colaboração e a produção de conhecimento. De modo geral, há diversos meios, recursos, plataformas para serem utilizados no espaço educacional requerendo novas bases de formação docente para o exercício do trabalho profissional em todas as áreas de atuação. Já na questão de número 12 “Você utiliza ou já utilizou algum destes recursos/portais? Dos 17 participantes que responderam os indicadores foram: Moodle (100%), *Podcasts* (0%), YouTube (100%), Repositórios de Recursos Educacionais (76.5%), Banco Internacional de Objetos Educacionais (64.7%), Videoaulas (47.1%) Softwares educativos (5.9%), Outros (11.8%). Sendo assim, entende-se que há necessidade de capacitação docente e discente quanto ao uso das novas ferramentas tecnológicas, bem como o incentivo do uso em sala de aula.

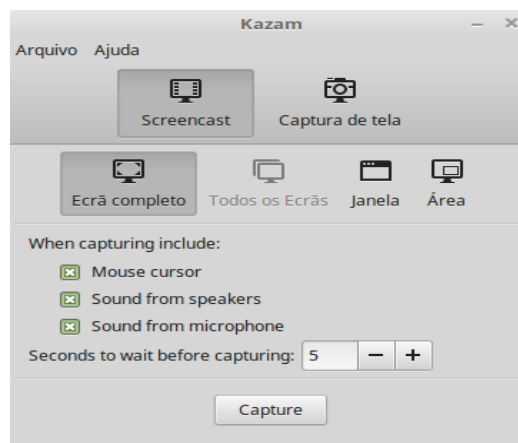
FASE 2 – DESENVOLVIMENTO DE SOLUÇÕES

Após realizar a primeira aplicação do questionário diagnóstico, identificamos que algumas ações poderiam ser desenvolvidas para a melhoria da prática pedagógica. Uma proposta de oficina foi planejada para que as necessidades dos participantes fossem supridas. Uma oficina com um *software livre* de captura de telas,



o Kazam, foi elaborada. O Kazam é um *software livre* de código aberto, desenvolvido em Python (linguagem esta que é muito utilizada no Linux), que possui interface simples e focada na sua principal habilidade: gravar telas. O *software livre* Kazam foi o escolhido como melhor programa de iniciação no segmento de audiovisual de acordo com os itens elencados, foi o programa que obteve melhor avaliação, visto que oferece como uma vantagem a possibilidade de exportação dos vídeos em vários formatos.

Figura 1- Tela inicial do *software* Kazam:



Fonte: <http://www.omgubuntu.com>

FASE 3- APLICAÇÃO DA OFICINA

Primeiro Ciclo Iterativo

A primeira aplicação da oficina ocorreu em um encontro presencial de uma hora, na Unidade de Tecnologia de Informação UNITI – LINCE, na UFSM. Dezesseis participantes do grupo de pesquisa estiveram presentes. O perfil dos participantes foi definido

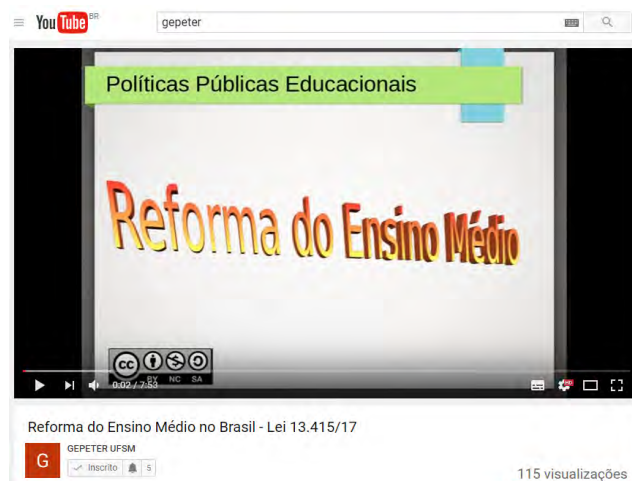


SUMÁRIO

por ser composto de, majoritariamente, adultos. Quanto à formação, 9 são professores, 7 estudantes e 4 atuam em outras profissões. Os professores atuam em diferentes áreas e possuem formações variadas, sendo que a maioria possui mestrado. A atuação dos participantes é variada desde o ensino fundamental até o ensino superior.

No início da oficina realizou-se a apresentação do conteúdo a ser trabalhado no encontro presencial, logo se estabeleceram as orientações sobre o *software* Kazam para realizarem as produções de videoaulas. Os participantes desenvolveram as videoaulas e foram inseridas no canal do YouTube do GEPETER. Segue abaixo figura 2, exemplo de videoaula elaborada pelos participantes.

Figura 2- Proposta de videoaula realizada com o *software* Kazam



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=D4Woz1_NGtc

Segundo Ciclo Iterativo

Após a análise e discussão do primeiro ciclo iterativo, realizamos o *redesign* do questionário diagnóstico de acordo com os dados levantados na primeira aplicação, na busca de melhorar



a investigação e resolução do problema prático. Nessa etapa, o público foi ampliado. O questionário diagnóstico foi aplicado de forma *online* e aberto para docentes e discentes no *Google Docs* para os *e-mails* de todos os programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, para os grupos de pesquisa no *Facebook*. Após análise dos dados obtidos do questionário diagnóstico aplicado no segundo Ciclo Iterativo passamos para o terceiro ciclo.

Terceiro ciclo Iterativo

A segunda aplicação da oficina ocorreu após a reflexão e análise das aplicações dos ciclos anteriores. A oficina foi realizada no Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, que tem por finalidade executar as políticas definidas pelas instâncias competentes da UFSM. No Núcleo existem projetos relacionados a cursos de Capacitação, que têm por objetivo promover ações pedagógicas formativas, de modo a contribuir para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e de troca de saberes entre a comunidade universitária. Também, promove ações pedagógicas formativas para familiarizar a comunidade com o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) *Moodle* e com sua aplicação pedagógica, promovendo a convergência entre as modalidades de ensino presencial e a distância. O público da oficina foi composto de professores da UFSM, tutores que atuam no sistema UAB/UFSM e estudantes de pós-graduação da UFSM. Iniciamos com a apresentação do conteúdo programático mais especificamente sobre o *software* livre Kazam e suas funcionalidades. Na Figura 3 destaca-se uma videoaula criada com o *software* Kazam para a oficina e disponibilizada de modo público como Recurso Educacional Aberto (REA) no canal do Gepeter no Youtube.



Figura 3 - Modelos de videoaulas criadas com o *software* Kazam para a oficina.



Fonte: print screen do vídeo produzido pela equipe da pesquisa

Os participantes desenvolveram produção de videoaula com supervisão e orientação postando suas criações em Fórum no Moodle. Na sequência, dispomos do questionário avaliativo para melhor compreender todo processo de elaboração e aplicação. O questionário conta com 13 questões relacionadas sobre o andamento da oficina de captura de tela, também para saber seu interesse em aprofundar o conhecimento sobre videoaula, a importância do processo de capacitação docente.

Conforme todo processo de desenvolvimento e aplicação da oficina conclui-se que foi proporcionado aos integrantes maior familiaridade com tecnologias educacionais em rede, troca de saberes, construção de conhecimento, estudos teórico-práticos sobre videoaula como eixos norteadores nos processos de capacitação docente e propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem. A maioria dos participantes concordou que, integrar a videoaula como recurso pedagógico no ensino superior, tanto presencial quanto a distância intensifica os processos de construção de conhecimento. A maioria dos participantes afirmou que a oficina de produção de videoaula



contribuiu para explorar e desenvolver práticas pedagógicas juntamente com as tecnologias em rede.

Como é possível verificar, a proposta pedagógica de oficina reforça a formação continuada e a capacitação docente transformando o seu conhecimento e suas propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias educacionais em rede a serem aplicadas no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral sistematizar um projeto pedagógico para implementar oficina de capacitação docente com foco na produção de videoaula no ensino superior. Chegamos ao final compreendendo a importância de cada passo realizado durante a pesquisa. A razão de se ter escolhido esse tema para a pesquisa de dissertação de mestrado partiu da necessidade de diferenciar as propostas pedagógicas no ensino presencial e a distância, o que se faz indispensável diante das tecnologias educacionais em rede.

A partir do resultado e dos dados obtidos durante a pesquisa identificamos que é possível integrar a videoaula como recurso pedagógico na prática docente. Dessa forma, verificamos que os participantes compreenderam a importância de integrar novas propostas pedagógicas em sala de aula, perceberam que a videoaula como recurso pedagógico pode auxiliar o docente nos processos ensino-aprendizagem no ensino superior presencial e a distância. Com isso potencializa-se a diversificação de métodos pedagógicos, a transposição de saberes, visando à autonomia do aluno para a construção de conhecimento.

A oficina de produção de videoaula para capacitação docente, organizada, desenvolvida e avaliada segundo os princípios da DBR



SUMÁRIO

serve como um recurso para facilitar a aproximação entre docente e discente possibilitando interação e interatividade e democratização de acesso ao conhecimento. Segundo as concepções de Kenski (2011), “ensinar e aprender são ações contínuas, tanto do aluno como do professor, e pode acontecer em qualquer momento ou lugar”. Dada a importância do tema considera-se que ainda há muito a ser percorrido no campo da investigação nesta área sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para outros investigadores. A produção de videoaula como proposta pedagógica apresenta-se como grande alternativa para a capacitação docente, pois oferece uma gama de possibilidades diante de cada objetivo pretendido.

Por fim, é relevante que a oficina de produção de videoaula e a construção do Plano Pedagógico à ela associado, tornou-se uma oportunidade de produção autoral uma vez que os participantes conseguiram realizar, de forma satisfatória, todos os procedimentos e criar pequenos vídeos exemplares de videoaulas com utilização de *software* livre, nesse caso o Kazam.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Educação transformadora: encontros e convergências das obras de Paulo Freire e de Edgar Morin. In: BARROS, R.; CHOTTI, D. *Abrindo caminhos para uma educação transformadora*. Lisboa. Chiado Editora, 2014. p. 237-274.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (orgs). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: edu FSCar, 2010.

CAMARGO, L.D.V.L; GAROFALO, S.; Coura-Sobrinho, J. *Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim*. Sorocaba: Quaestio, v.13, n.2, p.79-91, nov.2011. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2603> . Acesso em 01 de julho de 2017.



SUMÁRIO

Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em : http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

FERREIRA, S, D, R; SANTOS, J, H.V. *O uso do vídeo em sala de aula*. SCIENTIA PLENA. v.10, nº. 04. 2014. Disponível em: <https://scientiapiena.org.br/sp/article/view/1942>.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Papirus Educação).

MATTA, A.E.R; SILVA, F.P S; BOAVENTURA, E M. *Desing-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI*. In: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaniedade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez/ 2014.

MORAN, J.M. A pedagogia e a Didática da Educação Online, in Ricardo Vidigal Silva e Anabela Vidigal da Silva (Orgs.) *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Séc. XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2005.

SANTOS, P.R; KLOSS, S. *A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de Joaçaba – SC*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0957-1.pdf> .

SILVA, A. M. *Mídia e Educação: proposta pedagógica com o uso do vídeo como recurso didático*. Periódico Científico Outras Palavras, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/723-2343-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/723-2343-1-PB%20(2).pdf) .

WANG, F, & HANNAFIN, M. J. *Design-based Research and Technology-Enhanced Learning Environments*. ETR&D, v.53, p.5-23, 2005. Disponível em: http://www.academia.edu/1119283/Design-based_research_and_technology-enhanced_learning_environments

6

LEONARDO ENRICO SCHIMMELPFENG
VANIA RIBAS ULBRICHT

**Uma análise da percepção
de filmes com o recurso de
audiodescrição realizada a
partir da visão de pessoas
com deficiência visual**



SUMÁRIO

Resumo

O presente trabalho busca verificar o processo de compreensão da pessoa com deficiência visual a filmes sem audiodescrição e com audiodescrição. A pesquisa é qualitativa, descritiva e interpretativa. Após a seleção de seis informantes da Associação Catarinense de Integração dos Cegos (ACIC), buscou-se o arcabouço teórico para as definições de deficiência visual, o processo de aquisição de conhecimento da pessoa cega e com baixa visão e as características presentes no processo de audiodescrição. A partir desse subsídio, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de explorar temas como a percepção das narrativas audiovisuais com audiodescrição; a frequência e acesso de filmes com audiodescrição da pessoa com deficiência visual e a objetividade da audiodescrição dentro de obras audiovisuais.

Palavras-chave:

audiodescrição, deficiente visuais, narrativas audiovisuais, acessibilidade



INTRODUÇÃO

Falar em audiodescrição é remeter-se diretamente ao processo de acessibilidade da pessoa com deficiência e de sua inclusão na sociedade. Esse trajeto ainda está em curso e, por muitos séculos essas pessoas foram colocadas à margem da sociedade. Silva (1987, p. 21), salienta que “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. O autor fez um estudo sobre o histórico da exclusão e constatou um quadro complexo em que a pessoa com deficiência foi por muito tempo tratada como incapaz.

A evolução dos direitos da pessoa com deficiência ocorreu, principalmente a partir da luta de organizações que atuam em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Através de inúmeras diretrizes, regulamentações e normativas realizadas surgem ações que mobilizam o caminho da inclusão social. Segundo Sassaki (1997), essa configuração ocorre a partir do processo em que a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, as pessoas com deficiência e essas passam a assumir seus papéis sociais. Assim, a inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Na busca por direitos, surge um lema muito importante para a pessoa com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”. Para Sassaki (2007), o lema comunica a ideia de que nenhuma política ou decisão em relação aos direitos da pessoa com deficiência sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. O autor ainda pontua que nas palavras da pessoa



SUMÁRIO

com deficiência, estaria o entendimento de que “por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício.”

Seguindo as diretrizes do “Nada sobre nós sem nós”, essa pesquisa analisa os processos relacionados à percepção da pessoa com deficiência visual de produtos audiovisuais com o recurso de audiodescrição, realizando um estudo de caso com a coleta de dados a partir de entrevistas realizadas com pessoas cegas e com baixa visão, avaliando os pontos positivos e negativos do recurso da audiodescrição a partir das opiniões do público que utiliza esse recurso.

AS DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Existem algumas particularidades em relação a definição de deficiência visual que uma pessoa tem. Dentro do trajeto histórico, vimos surgir também diferentes modelos como o médico, o pedagógico, o educacional, em que, cada um deles apresenta possíveis definições a partir de características relativas à capacidade de visão, ao processo de socialização com o mundo, ao processo de compreensão e aquisição de conhecimento, por exemplo. De acordo com Conde (2012), no ano de 1966, uma pesquisa da Organização Mundial da Saúde (OMS), realizou um levantamento e registrou 66 definições de cegueira. Em 1980, o relatório da American Academy of Ophthalmology e do Conselho Internacional de Oftalmologia determina ao lado da cegueira, o termo “*low vision*” (baixa visão).

A cegueira total pressupõe a completa perda da visão, não existindo sequer a percepção luminosa e a cegueira parcial engloba



indivíduos capazes de perceber vultos, de contar dedos a curta distância e os que conseguem perceber uma projeção luminosa, identificando a direção de onde a luz provém (CONDE, 2012). Para o pesquisador, pedagogicamente, a pessoa com cegueira é aquela que necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e a pessoa com baixa visão é aquela que lê com auxílio de recursos ópticos, como os ampliadores de tela utilizados em *websites*.

Para Moraes (2011), a cegueira, além de parcial ou total, pode ser congênita ou adquirida. A primeira é considerada um quadro de cegueira surgido até os 5 anos (período do qual os indivíduos não conseguem ter uma formação imagética plena e memórias dessas formações - dificultando o processo da memória visual) e a adquirida, aquela que veio depois dos 5 anos de idade.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Para Amiralian (1997), o indivíduo com cegueira total e congênita adquire conhecimento do mundo de uma maneira diferente do indivíduo com visão e daquele com cegueira adquirida. O resultado é uma organização sensorial e uma estrutura cognitiva baseada em um processo perceptivo resultante de diferentes relações com objetos e pessoas. Nesse processo, uma pessoa com cegueira adquirida, teve poucas ou muitas memórias visuais, o que facilita sua formação de conceitos e de conhecimento do mundo. Por meio de sensações e interpretações táteis, cinestésicas e auditivas combinadas com um conhecimento já construído pelo sujeito. Em relação ao aprendizado, Ulbrich e Quevedo (2011) salientam que a individualidade de cada pessoa, de forma mais latente para



SUMÁRIO

o deficiente visual em função de sua falta ou redução da visão, faz com que o modo de processamento de aprendizagem também apresente características específicas, combinando informações sensoriais remanescentes para a construção mental do espaço.

Para que esse processo ocorra, a linguagem também é um elemento fundamental e deve ser trabalhada de maneira específica, já que o processo de cognição de quem enxerga é baseado em uma descrição visual e não em interpretações realizadas sem o suporte das imagens. A linguagem atua como uma mediadora do processo de compreensão do mundo da pessoa com deficiência visual.

A AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO PARA VER E SENTIR O MUNDO

Para entender a importância da audiodescrição, imagine-se entrando em um local em que, logo nos primeiros passos, sente-se o “cheiro de mato”, de vegetação. Ao percorrer descalço uma pequena trilha, você nota as pedras e ladrilhos em suaves beliscões nas solas dos pés. Ouve-se os ladrilhos rasparem uns nos outros, respondendo ao choque e ao atrito de cada passo. Ao fim da estrada, um local amplo, cercado por plantas e flores amarelas, azuis, roxas e vermelhas, como violetas e orquídeas, de sensíveis texturas. Há também espécimes frondosas, como o tronco enorme de um jequitibá. Vasos com salsinha, coentro e alecrim também aguçam o olfato e você ainda pode experimentar o sabor de uma pitanga vermelha, alaranjada, ou uma jabuticaba de um tom púrpura. Mas, antes de comer os frutos, você deve tocar a casca dos galhos e as folhas das árvores.

A descrição acima fala de sentidos como tato, olfato, audição e paladar. Os aspectos visuais são expressados por meio de cores



e formas que remetem às referências de memórias por meio de vivências e do contato com o mundo.

O ambiente criado descreve um jardim sensorial, que tem a preocupação com o processo de inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência, explorando os diferentes sentidos presentes na relação de significações do mundo.

Você conseguiu imaginar esse jardim? Será que uma pessoa com deficiência visual consegue imaginar esse mesmo cenário? Você percebeu que criou um modelo de sentidos com a descrição apresentada, transformando as palavras em uma pequena narrativa. Cada um dos elementos da história e os caminhos percorridos foi criado de acordo com suas experiências e memórias táteis, olfativas, sonoras e visuais.

O exemplo acima pode ser considerado uma descrição narrativa do ambiente apresentado. A audiodescrição também se baseia na descrição das imagens para promover dar sentido às imagens a quem não pode enxergá-las. A pesquisadora Lívia Maria Villela de Mello Motta (2008), define a audiodescrição como:

“Um recurso de acessibilidade que permite que as pessoas com deficiência visual possam assistir e entender melhor filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas e outros, ouvindo o que pode ser visto. É a arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas para o mundo para as pessoas com deficiência visual. Com este recurso, é possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ação, utilizados em televisão, cinema, teatro, museus e exposições (MOTTA, 2008).

Assim, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que permite a compreensão dos conteúdos de quem não enxerga, tem baixa visão ou dificuldade de compreensão visual. Comunidades de audiodescritores, pesquisadores de diferentes áreas e a pessoas com deficiência visual buscam o entendimento dos processos e



SUMÁRIO

métodos que possam tornar a linguagem audiodescritiva mais compreensiva e fidedigna à sua representatividade visual.

ESCOPO DO TRABALHO

Com apresentação da relevância da audiodescrição para a compreensão de mundo imagético, esse trabalho tem por objetivo mapear o entendimento e a percepção das pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão) a produtos audiovisuais sem o recurso de audiodescrição e com esse recurso.

O produto audiovisual foi escolhido para a análise pois estão presentes em inúmeras plataformas midiáticas como o cinema, televisão, internet, além de ser também um importante subsídio para os processos educacionais (presenciais e à distância). Dentre os pontos de reflexão a partir da coleta de dados, é fundamental buscar entender como a audiodescrição pode auxiliar no processo de compreensão de uma narrativa audiovisual. A partir desse ponto inicial, realiza-se a análise de como a pessoa com deficiência visual avalia o processo de entendimento e percepção do filme com audiodescrição e sem audiodescrição e, como ela interpreta e avalia o processo de objetividade/subjetividade do audiodescritor em uma obra audiovisual.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa com dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, com tópicos relacionados à percepção e compreensão de obras audiovisuais com e sem recursos de acessibilidade. Segundo



Cresweel (2010) e Triviños (1987), por meio do método qualitativo busca-se no processo de coleta, análise e interpretação dos dados, paradigmas que possam validar as observações e considerações a respeito da pesquisa e referências de diferentes pesquisadores para validar as inferências. Cresweel (2010) também, salienta que durante o processo, o pesquisador realiza uma imersão no ambiente em que a pesquisa está sendo desenvolvida para relacionar seu objeto de pesquisa ao ambiente de estudo, para poder realizar as conclusões em relação a proposta inicial.

O enfoque adotado é exploratório e descritivo, que segundo Santos (2000, p. 26), ocorre com a proximidade com o tema acontece por meio da “prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e, até mesmo, revelar ao pesquisador novas fontes de informação”. Assim, a partir de levantamentos bibliográficos, foram objetos de estudo obras como teses, dissertações, artigos, notícias, documentos em livros, arquivos on-line de revistas científicas, bases de dados científicos e *websites*.

A ESCOLHA DOS INFORMANTES DA PESQUISA

Os informantes da pesquisa foram delimitados a partir de seleção prévia por meio dos cadastrados na Associação Catarinense para a Integração do Cego - ACIC, com filtro inicial de membros que tinham interesse na área de audiovisual e cinema e com formação de ensino médio ou superior completo. A partir desse filtro, foi enviado um e-mail da instituição para os seus cadastrados, e que houve a seleção dos que manifestaram interesse em participar. A partir do interesse inicial, foi realizado um encontro para explicar aos pré selecionados



o escopo da pesquisa e a dinâmica das atividades que seriam realizadas, com a exibição de filmes sem e com audiodescrição.

A partir dessa explanação, foram selecionados seis informantes com deficiência visual (3 com cegueira e três com baixa visão) que aceitaram participar das sessões de exibição dos filmes e entrevistas.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A entrevista foi escolhida como recurso de coleta de dados pois tem como foco a comunidade de pessoas com deficiência visual. Ao se direcionar à metodologia qualitativa, toma-se como objetivo investigar as relações que essa comunidades tem com as narrativas em produtos audiovisuais, utilizando como técnicas a observação direta e entrevistas para captar as interpretações e explicações do grupo. Os entrevistados foram ouvidos individualmente e este pesquisador utilizou o caderno de anotações para captar reflexões e opiniões a respeito do tema, processo e interação ou impressões do processo com os entrevistados.

As entrevista foram captadas em dois dias diferentes, gravadas com uma câmera, microfone de lapela, e um gravador de áudio. A dinâmica do processo foi organizado em dois encontros na ACIC, com os seis informantes e a coleta de dados, e seguiu as seguintes etapas:

Etapa 1 - exibição do filme sem audiodescrição e captação das entrevistas

Etapa 2 - exibição do filme com audiodescrição e captação das entrevistas

Etapa 3 - transcrição e análise das entrevistas



Etapa 4 - escolha dos trechos e dados representativos e redação

O material gerado foi de 2h e 24 min de entrevistas e observações e reflexões relativas às entrevistas e ao processo que foram anotadas no caderno. Para a transcrição das entrevistas, foi adotada a estratégia de se transcrever apenas partes da gravação, com observações anotadas sobre os trechos transcritos. Essa opção foi realizada pois o processo de captação das entrevistas foi bastante diversificado e não houve um padrão de interação com os entrevistados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a análise das transcrições foram realizados filtros, separando os depoimentos relevantes de cada um dos entrevistados. O cruzamento de dados também trouxe correlações entre os depoimentos, permitindo a articulação de pontos comuns entre as percepções dos entrevistados. As delimitações iniciais para a análise estava amparadas sobre os seguintes critérios:

- O acesso da pessoa com deficiência visual á filmes com audiodescrição;
- Pontos que facilitam a compreensão em uma narrativa audiovisual com audiodescrição
- Reflexões dos informantes em relação à objetividade/ subjetividade do audiodescritor



DO ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO

Este critério foi fundamental para mapear o acesso que as pessoas com deficiência visual tinham a filmes com audiodescrição. A maioria dos informantes só havia tido acesso a filmes com as chamadas audiodescrições informais, na qual uma pessoa que não é profissional da área faz a audiodescrição do filme durante sua exibição. Nas experiências dos informantes, dois deles ainda não haviam tido contato com filmes com audiodescrição e quatro já haviam assistido a filmes com AD. Dos quatro, dois ainda não tinham visto um filme com a audiodescrição inserida no material:

Tabela 2 - Acesso à filmes com Audiodescrição

Informantes	Tipo de deficiência visual	Acesso à filmes com audiodescrição informal	Acesso à filmes com audiodescrição formal
Entrevistado 1	cegueira	sim	sim
Entrevistado 2	cegueira	sim	não
Entrevistado 3	cegueira	sim	sim
Entrevistado 4	baixa visão	sim	não
Entrevistado 5	baixa visão	sim	não
Entrevistado 6	baixa visão	não	não

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse quesito, a relevância se dá ao mapeamento do acesso. Percebe-se pela tabela que aproximadamente 33% dos entrevistados tiveram acessos a filmes com audiodescrição formal. As entrevistas buscaram elencar alguns dos motivos pelos quais os entrevistados não têm acesso à esse tipo de filmes.



O entrevistado 1, que trabalha dentro de um dos setores de coordenação da ACIC já teve contato com filmes com audiodescrição, mas pontua a dificuldade em obter esse tipo de filmes. Segundo ele,

“(...) a gente tem quando, por exemplo, a gente teve uma doação de alguns filmes com esse recurso - são todos filmes nacionais, e a gente não tem opção de escolha. (...) Há outra possibilidade, por exemplo, aqui no projeto cinema aqui da ACIC, que exhibe alguns filmes. Neles a gente tem a AD feita por algumas pessoas que não são profissionais, e elas fazem ali no ato. O filme está passando e elas assistiram o filme anteriormente, e fazem a AD. Então é assim que a gente consegue acessar nesses espaços. No cinema mesmo eu não sei porque eu nunca fui, nunca vivenciei isso no cinema propriamente dito”.

Já o entrevistado 4 (baixa visão) acredita que a audiodescrição é fundamental para entendimento dos filmes, mas que não tem o hábito de assistir filmes com esse recurso:

“Nunca parei para prestar atenção em um AD, mas acredito que auxiliaria. Eu assisto a minha televisão, mas continuo evitando os filmes com muita ação, muito movimento menos diálogo, pois acredito que não consigo acompanhar muito”.

O entrevistado 4 salienta que, mesmo quem tem resquícios de visão e enxerga algumas imagens do filme, ainda assim, durante o processo de construção narrativa de uma obra visual, alguns elementos ainda ficam faltando.

Quanto ao consumo de filmes com audiodescrição, ainda temos opiniões a respeito da falta de acesso, dos poucos filmes com o recursos. Outro ponto são as experiências audiovisuais coletivas, nas quais existem inúmeras pessoas vendo um filme na televisão ou cinema, e que faz com que o recurso não seja utilizado por muitos deles. O Entrevistado 3 comenta das experiências coletivas: “gosto de ver filmes, vou ao cinema com minha filha. Quando eu vou com ela, a mesma narra algumas coisas, quando ela tem paciência - nem sempre né, adolescente (sorrisos) não tem muita paciência. Mas televisão, assistia desde de criança,



com as narrações da família”.

Com os depoimentos percebe-se que os informantes consideram a audiodescrição importante para o processo de compreensão da narrativa, mas que ainda não tem o hábito e/ou o acesso à essas obras.

PONTOS QUE FACILITAM A COMPREENSÃO EM UMA NARRATIVA AUDIOVISUAL COM AUDIODESCRIÇÃO

Todos eles acreditam que o recurso auxilia no entendimento e acesso ao conteúdo da narrativa. O entrevistado 4, que tem baixa visão, fala da importância do recurso:

“De maneira geral, veio a me comprovar que ela também é importante para uma pessoa com baixa visão - apesar de eu enxergar um pouco a televisão vendo próximo - a audiodescrição traz detalhes que ajudam na interpretação do que a pessoa está assistindo. Se eu tiver a oportunidade de assistir filmes com ela, hoje com o resíduo visual que eu tenho, eu acho que eu vou assistir e acho que vou ter muitos benefícios”.

Percebe-se que mesmo para a pessoa com baixa visão, muitas obras não trazem a completude narrativa, pois faltam elementos importantes para a compreensão, que muitas vezes são expressos apenas em imagens.

O entrevistado 5, que tem baixa visão, salienta que os filmes com audiodescrição, “são mais fáceis de entender porque eles me dão detalhes que eu não consigo perceber. Quem tem baixa visão, as vezes deixa passar algumas coisas e com a audiodescrição, esses detalhes são descritos e você consegue se atentar e curtir muito mais os filmes”.



SUMÁRIO

O entrevistado 3, cego, acredita que a audiodescrição auxilia na compreensão dos filmes, e no processo de autonomia da pessoa com deficiência visual: “quando eu vi eu me senti autônoma, Geralmente a audiodescrição é para trazer informações que não estejam aparecendo através da fala, e eu acho bem interessante”.

Vimos que todos os entrevistados consideram que a audiodescrição é um recurso importante, porém ela tem que ser bem executada. Um ponto importante do processo de audiodescrição se baliza no “Nada sobre nós sem nós”, em que consultores com deficiência visual devem validar a audiodescrição do filme. Segundo Costa e Camara (2015), o papel dos consultores em audiodescrição é fundamental para o processo:

A participação de usuários em pesquisa de opinião para avaliação posterior do trabalho já pronto é um interessante e importante medidor da qualidade do trabalho que vem sendo realizado pela equipe de audiodescrição e o consultor de AD deve estar presente nessas pesquisas assim como o audiodescritor-roteirista. (COSTA; CAMARA, p. 8, 2015).

Essa percepção pode ser comprovada com o feedback do filme com audiodescrição apresentado na ACIC. Em relação à exibição do filme com audiodescrição, apresentado posteriormente ao filme sem audiodescrição, O entrevistado 1 salienta que,

“No filme com AD, deu pra perceber melhor a descrição das roupas, dos personagens, apesar de eu considerar desnecessárias algumas informações. No meu entendimento, ficaram muitas informações logo no início, e depois as informações foram se extinguindo, parece que foi se perdendo o objetivo real do processo de audiodescrição”.

Algumas constatações foram feitas por todos os usuários, como um momento em que as pessoas com baixa visão viram no filme a mudança da noite para o dia, mas isso não foi descrito. O entrevistado 4 pontuou que,

“Não ficou claro, a mudança do dia. Parou a festa, parou de falar da festa, do vulto e as duas crianças apareceram no dia seguinte, num



dia claro (...) As crianças não estavam mais vestidas com a roupa da festa, a festa não estava mais acontecendo, as crianças estavam num contexto completamente diferente”.

Essa constatação é importante, pois mostra uma falha ocorrida no processo de construção da AD, que não havia sido percebida pelos executores da obra, mas que foi unanimemente informada pelo público presente.

REFLEXÕES DOS INFORMANTES EM RELAÇÃO À OBJETIVIDADE/SUBJETIVIDADE DO AUDIODESCRITOR

Outro ponto colocado em questão foi a objetividade descritiva e a interpretação do audiodescritor nas cenas. A escolha desse quesito se justifica pela atual discussão sobre a regulamentação da profissão, as diretrizes para audiodescrição e os debates sobre essa objetividade. A tabela 3 mostra as opiniões sobre a objetividade do audiodescritor/locutor nas cenas:

Tabela 3 - Sobre a objetividade do audiodescritor/locutor:

Informantes	Tipo de deficiência visual	Acreditam que a audiodescrição não deve expressar emoções na voz
Entrevistado 1	cegueira	sim
Entrevistado 2	cegueira	sim
Entrevistado 3	cegueira	sim
Entrevistado 4	baixa visão	sim
Entrevistado 5	baixa visão	não
Entrevistado 6	baixa visão	sim

Fonte: elaborado pelo autor



SUMÁRIO

Nesse quesito, os informantes acreditam que a objetividade é fundamental, pois ela permite que a pessoa com deficiência visual possa interpretar a cena. O entrevistado 2, com baixa visão, afirma que, mesmo vendo algumas cenas, ele acredita que a objetividade é fundamental e não deve expressar emoções: “no projeto cinema da ACIC, muitas vezes o audiodescritor informal nos passa as emoções. Eu acho que tem que ser apenas descritivo e não passar as emoções, interpretações.

O entrevistado 1 também corrobora com essa visão, salientando que as emoções não devem ser enfatizadas na AD, pois é algo subjetivo: “Na verdade, para você pode estar passando uma impressão, e para mim pode estar passando outra. Particularmente, pra mim é algo que a gente tem que evitar, para que a autonomia de quem está assistindo seja mantida”. Os outros entrevistados que são a favor da objetividade também pontuaram as questões de subjetividade do emissor, a não autonomia da pessoa com deficiência e o caráter informativo da AD.

O entrevistado 5 foi o único que constatou que a interpretatividade pode ser importante e facilitar o entendimento. Segundo ele, “é válido usar palavras emotivas, no momento certo”. Mas mesmo assim, ele defende que “usar eloquência, tonalidades emotivas e sentimentos impressos na locução, não são desejáveis”.

Assim, a discussão sobre a objetividade descritiva, os critérios a serem adotados para essa objetividade, as nuances interpretativas possíveis e quais são os limites para esse tipo de interpretação mostram-se uma discussão importante no momento em que audiodescrição brasileira está em processo de maturação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mapear o processos de percepção e interpretação de narrativas audiovisuais sem audiodescrição e com audiodescrição para a pessoa com deficiência visual. No processo, foram apresentados o arcabouço teórico, as definições de deficiência visual e a importância das discussões sobre o tema no Brasil.

Com as entrevistas realizadas com seis informantes (três com baixa visão e três com cegueira), percebe-se que o recurso da audiodescrição, apesar de ser considerado fundamental para o processo de entendimento das obras audiovisuais, ainda não é utilizado pela maioria dos entrevistados. Quanto às percepções das narrativas audiovisuais, constata-se que o recurso é fundamental para auxiliar na compreensão das obras, mas se não for utilizado de maneira eficaz e com validação e aprovação da pessoa com deficiência visual, a audiodescrição pode não cumprir os seus objetivos.

Em relação à objetividade do audiodescritor, percebe-se que os debates na área tem ocorrido e trazem inúmeras correntes de abordagem em relação à definição dessa objetividade e interpretatividade. A avaliação do público também nos mostra que não há unanimidade de opiniões, sendo assim um objeto de pesquisa ao qual os pesquisadores devem se debruçar, levando sempre em conta o lema da pessoa com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós”.



REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. . Compreendendo O Cego: Uma Visão Psicanalítica da Cegueira Por Meio de Desenhos-Estórias. 1. ed. SÃO PAULO: CASA DO PSICÓLOGO, 1997. 321 p.
- ALVES, M. N. Mídia e Produção Audiovisual: uma introdução. Curitiba: Ibpex, 2008.
- AUMONT, J. A Estética do Filme. Campinas: Papirus Editora, 2008.
- Censo EaD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014.
- CHION, Michel. La Audiovision. Barcelona: Paidós, 1999.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 206-237.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.
- GUEDES, Livia Couto. Os usos pedagógicos da audiodescrição: uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/2012/07/os-usos-pedagogicos-da-audiodescricao.html>> . Acesso em: 23 jul. 2018.
- FONTANA, A.; FREY, J.H. *Handbook of Qualitative Research*. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), Thousand Oaks: Sage. 1994. p. 361-376.
- IPIRANGA, A. S. R. A Narração Fílmica como Instrumento da Ação Formativa: um Enfoque Semiótico. In Revista Organizações & Sociedade UFBA (2005).
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001. 288p.
- LOMÔNACO, J.F; NUNES, S. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. In Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, p. 55-64. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06> . Acesso em 2 mai. 2018.
- MOTTA, Livia Maria V. M. *Audiodescrição: entrevista com Livia Motta*. Agência Inclusive, 2008. Disponível em: <<http://www.nonada.com.br/2011/08/transformando-imagens-em-palavras/>> . Acesso em: 13 de maio de 2018.



SUMÁRIO

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. Metodologia de Pesquisa. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2006.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão: parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 10, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por que o nome "Tecnologia Assistiva"? In: Assistiva: tecnologia e educação. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#porque>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

TAKIMOTO, T. ; VANZIN, T. . A percepção do cego: uma contribuição para minimizar as dificuldades com o desenho. p. 30-57. In: Conceitos e Práticas em Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo / Vania Ribas Ulbricht, Tarcísio Vanzin, Sílvia R. P. de Quevedo, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 327p.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VERGARA-NUNES, Elton et al. Mídias do conhecimento: um retrato da audiodescrição no Brasil. Datagramazero (Rio de Janeiro), v. 11, p. 5, 2010. Disponível em <http://www.dgz.org.br/dez10/Art_05.htm>. Acesso em: 27 dez. 2017.

VERGARA-NUNES, Elton et al. Possibilidades de aplicações da audiodescrição. In: VANZIN, Tarcísio; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. (Orgs.). Mídias do Conhecimento. Florianópolis: Pandion, 2011. p. 116-141.



ÍNDICE REMISSIVO

Símbolos

(hiper)acelerados 66

A

acessibilidade 7, 109, 110, 114, 115, 139

ACIC 109, 116, 117, 120, 122, 124

afetiva 11, 17

afetividades 10, 13, 14, 29

alunos 55, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83,
84, 86, 88, 93, 94, 99, 100

ambiente virtual 42, 48

anunciante 12, 14, 19, 23, 28

aprender 54, 55, 61, 62, 67, 68, 79, 80,
81, 85, 87, 94, 95, 106

aprendizagem 7, 54, 55, 66, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 88,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 104,
105, 113, 133, 137, 138, 139

aprendizagem social 66

argumentatividade 38

Associação Catarinense de Integração
dos Cegos 109

audiodescrição 7, 108, 109, 110, 111, 113,
114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127

audiodescritor 115, 118, 122, 123, 124, 125

audiovisuais 7, 109, 111, 115, 117, 120, 125

autocriação 62

autointerpretação 54

autonomia 60, 61, 72, 77, 85, 87, 94, 105,
122, 124

autonomia crítica 87

B

baixa visão 109, 111, 112, 114, 115, 117, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125

Base Nacional Curricular comum 76
BNCC 76, 78, 79, 87

C

casal 35, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49

cega 109

cegueira 111, 112, 115, 117, 119, 123, 125

ciberespaço 53

coenunciador 34

compartilhamentos 35, 36, 45, 48, 49
competitividade 11

comportamento 12, 16

comunicação 12, 24, 30, 36, 37, 39, 41,
51, 54, 56, 58, 64, 65, 67, 73, 132

consumidor 12, 13, 28

consumir 12

crítico-reflexiva 55

cultural 24, 38, 53, 55, 75, 76, 88, 132,
133, 138

D

deficiência visual 7, 108, 109, 111, 112,
113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 123,
124, 125

desalienação 63, 65

dialética 38, 57, 72, 76, 85, 88

diálogo 48, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61,
62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72,
96, 120



SUMÁRIO

didático 53, 63, 71, 91, 94, 98, 99, 107, 137
 discurso 7, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 28, 29, 30,
 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42,
 45, 46, 47, 48, 49, 50, 136, 137

E

EAD 91
 educação 7, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59,
 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 85,
 86, 88, 90, 91, 93, 95, 99, 100,
 106, 107, 127, 132, 133, 134, 135,
 136, 137, 138
 educar 55, 68, 71, 84, 85
 ensinar 55, 61, 69, 80, 81, 84, 87, 94,
 95, 106
 ensino 7, 39, 54, 55, 56, 58, 70, 71, 75,
 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86,
 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
 96, 99, 102, 103, 104, 105, 116, 137,
 138, 139
 ensino-aprendizagem 81, 82, 84, 85, 86,
 90, 91, 94, 95, 104, 105, 138, 139
 entretenimento 13, 29, 94
 entrevistas 18, 109, 111, 115, 117, 118, 119,
 125
 enunciação 10, 14, 15, 16, 34, 41, 42
 enunciador 10, 15, 16, 33, 34, 35, 36, 41,
 45, 49
 epistemológico 91
 era digital 7, 52, 53, 54, 65, 66
 escolas 59, 65, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 86,
 87, 95, 107
 esporte 7, 9, 19, 21, 22, 25, 75, 77, 78, 79,
 80, 87, 138

esportes 28, 75, 76, 77, 79, 80, 84, 138
 estereótipos 12, 16, 17, 18, 19, 132
 estratégia 11, 12, 29, 30, 118
 estrutura cognitiva 112
 estudo 17, 30, 34, 37, 38, 39, 45, 53, 59,
 72, 75, 76, 77, 84, 86, 87, 90, 92,
 96, 98, 110, 111, 116
 ethos 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 27, 28,
 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41,
 42, 46, 47, 49, 50, 136
 ethos pré-discursivo 17, 32, 34, 46, 47, 49
 éticos 17, 78
 experiências 13, 27, 28, 53, 55, 58, 64,
 66, 68, 71, 96, 114, 119, 120, 132
 extradiscursivo 14, 15, 16, 17

F

Facebook 7, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 42, 44,
 45, 48, 49, 51, 103
 feedback 97, 98, 122
 filho 27, 43, 45, 46, 48
 filmes 7, 19, 21, 108, 109, 114, 117, 118, 119,
 120, 121, 122
 formação 7, 21, 25, 42, 45, 49, 55, 56,
 63, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 83, 84,
 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 95, 100,
 102, 105, 106, 107, 112, 116, 134,
 135, 137
 Fórum 104
 fotografia 21, 22, 29
 frames 20
 função compartilhadora 13
 função interativa 13
 função persuasiva 13



SUMÁRIO

G

gênero 11, 34, 40, 94, 133

H

humanidade 35, 79, 87, 110

I

identidades 10, 14, 19, 29, 48

ideologia 34

imagem 7, 9, 10, 11, 13, 15, 21, 26, 27, 28,
30, 33, 41, 44, 51, 83

infância 20, 27

intensionalidades 80

interação 17, 35, 36, 42, 44, 48, 49, 54,
64, 65, 69, 72, 94, 99, 106, 117, 118

interação social 48, 72

interlocutores 18, 49, 56, 67

intersubjetiva 53, 55, 67

L

LDB 76, 77, 78

Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional 76, 77, 78, 87

leis 75

linguagem 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45,
60, 66, 70, 84, 88, 93, 101, 113,
114, 115, 127

linguístico-discursivos 17

lógica-matemática 38

Mmãe 20, 21, 25, 27, 35, 36, 42, 43, 45, 46,
47, 48, 49, 50

marca 11, 12, 13, 37, 45, 48

materno 31, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 46,
47, 49

memórias 112, 114

monomito 24

Moodle 100, 103, 104

mulher 35, 36, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 58

multissemióticos 10, 29

N

narrativas 10, 12, 13, 24, 28, 109, 117, 125

narrativas audiovisuais 109, 125

Oobjetividade 75, 81, 109, 115, 118, 123,
124, 125

orador 14, 15, 32, 33, 37, 38

oralidade 15

oratória 14

P

paradigmas 46, 116

paratleta 10, 20, 21, 22, 26, 27, 29

paratletismo 28

patêmicas 18

patêmico 17, 18, 21, 23, 24, 29

pathos 10, 13, 14, 15, 17, 19, 28, 136

pedagogia 7, 52, 53, 55, 56, 63, 65, 67,
68, 70, 72, 76, 107pedagógico 56, 62, 65, 70, 71, 76, 80,
84, 89, 90, 92, 93, 104, 105, 111

persuasão 12, 16, 33, 34, 37, 39, 41

pessoa cega 109

Podcasts 100

poder 12, 16, 33, 36, 57, 59, 110, 116

postagem 35, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 49



SUMÁRIO

prática docente 105
 professores 55, 63, 68, 73, 75, 77, 79,
 90, 93, 98, 99, 100, 102, 103, 106,
 134, 135, 137
 psicologia 76, 84, 87
 publicidade 12, 13, 14, 18, 25, 28, 29,
 30, 133
 publicitárias 10, 11, 12, 13, 24

R

REA 103, 136
 reação afetiva 17
 Recurso Educacional Aberto 103
 rede digital 36
 retóricas digitais 47

S

sensorial 66, 95, 112, 114
 sociedade 11, 12, 28, 35, 38, 45, 58, 59,
 60, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 78, 79,
 83, 86, 90, 91, 110, 111
 sociedade moderna 38
 sociocultural 35
 software livre 90, 100, 101, 103, 106, 137
 subjetividade 12, 36, 115, 118, 123, 124
 sujeitos 34, 37, 39, 42, 47, 53, 54, 56, 57,
 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 86,
 87, 96
 sustentabilidade 11, 12, 30

T

tecnologias educacionais 71, 90, 91,
 92, 104, 105, 135, 137

U

UAB/UFSM 103
 UFSM 96, 97, 98, 99, 101, 103, 135
 Universidade Federal de Santa Maria
 96, 99, 103, 135, 137

V

videoaula 7, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98,
 102, 103, 104, 105, 106
 virtual 38, 42, 48, 56, 67, 93

W

websites 112, 116



SOBRE OS ORGANIZADORES

PATRICIA BIEGING

Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. 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 de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. Trabalha com comunicação há 24 anos. É palestrante e consultora nas área de comunicação e educação. 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, experiências estéticas, práticas culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. Possui artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Em 2011 publicou o livro sob título: "Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia". Possui experiência de trabalho e estudos no exterior. E-mail: pbieging@gmail.com

RAUL INÁCIO BUSARELLO

Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina ? UFSC (2011), na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005). É Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa pela Universidade do Vale do Itajaí (2008). Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA (2012), e tendo roteirizado e dirigido dois curtas metragens, e participada da produção de outra dezena de curtas e um longa. Exerce a atividade de Diretor de Criação/Arte, Designer,



Diretor e Roteirista de Cinema e Ilustrador. Desenvolveu protótipo de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de Representação Gráfica através de Histórias em Quadrinhos. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema e Design, atuando principalmente nos seguintes temas: Narrativa hipermidiática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Já atuou como docente no curso de Publicidade e Propaganda da Fundação Estácio de Sá em São José-SC, nos cursos Superior de Tecnologia em Produção Publicitária e Superior de Tecnologia em Design Gráfico e Design de Interiores na Univali em Florianópolis-SC, e na Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembí Morumbi em São Paulo-SP. É integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas da UFSC. E-mail: raulbusarello@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS, na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Bolsista CAPES-PROSUC. Possui o Ensino Médio na modalidade normal (magistério), com habilitação para atuar como professor nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais (2014), e Graduação em Teologia pela Universidade La Salle - Canoas/RS (2017). Tem experiência prática nas áreas de Educação Infantil, Séries Iniciais e na área de Pastoral Escolar, desde 2014, com ênfase em Formação humana. Tem interesse principalmente nos seguintes temas: filosofia das tecnologias; tecnologias e educação; teoria crítica; filosofia da educação; hermenêutica e educação; sexualidade, gênero e educação. Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com



ALEXANDRE COSTA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Lingüística pela Universidade de Brasília (1999), doutorado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e pós-doutorado em linguística pela Universidade de Brasília (2015). É professor da Universidade Federal de Goiás desde 1998 e atua na formação de professores. Atualmente, suas pesquisas e orientações concentram-se na implementação da educação integrada no Brasil, seus aspectos discursivos, transversais e interdisciplinares. É líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/ CNPq). E-mail: alexandrecoستاufg@gmail.com

CARLA MILBRADT

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/ RS, na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Possui graduação em Artes Visuais -Licenciatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2018). Especialista em Arte Educação (UNIASSELVI, 2018). Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIASSELVI, 2018). Tenho experiência prática nas áreas de anos iniciais e finais. Tenho interesse nas áreas de Artes, séries iniciais, finais, tecnologia na Educação. Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologia na Educação -NETE/ UNILASALLE/CNPq. E-mail: cal_milbradt@hotmail.com

DAYARA ROSA SILVA VIEIRA

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Fabec e especialização em Docência do Ensino Superior pela mesma instituição. Mestranda na área de Linguística pela UFG. Atualmente é profissional da educação ii - pedagogo - Secretaria Municipal de Educação Prefeitura de Goiânia. Mestranda em Linguística da área da Análise do Discurso na UFG.



ELAINE CONTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2012). Professora da Universidade La Salle - Canoas/RS, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq, com financiamento do CNPq e do Programa Primeiros Projetos da FAPERGS. Possui graduação em Pedagogia (UFSM, 2003) e mestrado em Educação (UFSM, 2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, teoria crítica, filosofia da educação, tecnologias digitais e educação, estética e performance, educação a distância. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle e do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores - GEFFOP/CNPq. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

ELENA MARIA MALLMANN

Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal - Bolsa Capes. Professora-pesquisadora do Departamento Administração Escolar (ADE). Orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER). Coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no biênio 2015-2017. Chefe Substituta do Departamento de Administração Escolar no biênio 2018-2010. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER). Tem experiência na área de Educação, ênfase em Ensino-Aprendizagem/Tecnologia Educacional. Atua principalmente nas linhas de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas e Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede nos temas: tecnologias educa-



SUMÁRIO

cionais, educação a distância, mediação pedagógica, Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), materiais didáticos, Práticas Educacionais Abertas (PEA) e Recursos Educacionais Abertos (REA). E-mail: elena.ufsm@gmail.com

KELINY CLÁUDIA DA SILVA

É mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela mesma instituição. É fotógrafa profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Pernambuco (SENAC-PE). Atualmente, cursa Tradução e Interpretação de LIBRAS na instituição Almirante Soares Dutra - ETEASD.

LEONARDO ENRICO SCHIMMELPFENG

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente, doutorando em Comunicação na mesma instituição. É autor da obra "Multimodalidade e Gênero Textual" (Ed. UFPE, 2008) e tem artigos publicados em diversos periódicos especializados nacionais e internacionais. Integra a equipe de tradução de livros de Charles Bazerman, Carolyn R. Miller e Teun van Dijk publicados no Brasil. Encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa Publicidade Híbrida e Narrativas de Consumo (CNPq/UFPE), desenvolvendo estudos nas áreas de Análise do discurso publicitário, midiático e digital; Retóricas do consumo; Estudos Críticos do Discurso; Análise Multimodal/Multisemiótica do Discurso; Análise Retórica do Discurso (ethos, pathos e logos discursivos); Cultura pop; e Comunicação mercadológica e propaganda voltadas para o público LGBT. E-mail: leoenricos@gmail.com

LEONARDO MOZDZENSKI

É doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente, doutorando em Comunicação na mesma instituição. É autor da obra Multimodalidade e Gênero Textual (Ed.



SUMÁRIO

UFPE, 2008) e tem artigos publicados em diversos periódicos especializados nacionais e internacionais. Integra a equipe de tradução de livros de Charles Bazerman, Carolyn R. Miller e Teun van Dijk publicados no Brasil. Encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq Publicidade nas Novas Mídias e Narrativas de Consumo (PPGCOM/UFPE), no qual desenvolve estudos nas áreas de Análise do discurso publicitário, midiático e digital; Cultura pop; Retóricas do consumo; e Comunicação mercadológica e propaganda voltadas para o público LGBTQ. E-mail: leo_moz@yahoo.com.br

LILIAN CERVO BENETTI

Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Faculdade Metodista de Santa Maria (2009). Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Tem experiência na área de Língua Espanhola e ensino-aprendizagem mediado por tecnologia educacional. Atualmente, é membro no Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER) onde investiga sobre formação continuada de professores, material didático digital, software livre, recursos educacionais abertos e tecnologias educacionais em rede. E-mail: liliannbenetti@gmail.com

MADE JÚNIOR MIRANDA

Bacharelado em ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (CEUB//UCG). Licenciatura plena em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO). MESTRADO em Ciências Ambientais e Saúde pela Universidade Católica de Goiás (UCG - orientação Prof^a Dr^a Maira Barberi). DOUTORADO em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO - orientação Prof. Dr. José Carlos Libâneo) com DOUTORADO SANDUÍCHE (PDSE - CAPES) na Faculté de Médecine, Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège - Bélgica (ULg - co-orientação Prof. Dr. Marc Cloes). PÓS-DOC junto ao Programa de Pós graduação em Educação, da FFCLRP/USP (supervisão - Prof^a Dr^a Elaine Sampaio Araújo) . PÓS DOUTORADO em educação pelo



SUMÁRIO

Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD) da CAPES junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (supervisão - Prof^a Dr^a Mônica Kassar). Especializações nas áreas do esporte, saúde e educação. Desenvolve pesquisas sobre a Teoria Histórico-cultural, metodologias de ensino-aprendizagem, educação física escolar e esportes. É professor efetivo da PUC - GO e ESEFFEGO - UEG. Professor credenciado do Programa de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUCGO). Membro do Banco de Consultores Ad-Hoc das Universidades Católicas do Centro-Oeste. E-mail: madejr@ig.com.br

NATALIA DE BORBA PUGENS

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS, na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Bolsista CAPES. Graduação em Pedagogia pela Universidade La Salle - Canoas/RS (2017). Tem experiência prática nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais. Tem interesse nas áreas de Infâncias e Tecnologias na Educação. Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. E-mail: nataliaborbapugens@gmail.com

VANIA RIBAS ULBRICHT

É licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012 - 2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto: Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos, aprovado pelo CNPq através da CHAMADA Nº 84/2013 MCTI-SECIS/CNPq-TECNOLOGIA ASSISTIVA / B - Núcleos Emergentes Foi bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos



SUMÁRIO

seguintes temas: acessibilidade, ensino-aprendizagem, hipermídia, design de hipermídia, geometria e geometria descritiva. E-mail: vrulbricht@gmail.com

mídia e educação

abordagens e práticas

www.pimentacultural.com

