

Organizador

Gilson Pôrto Jr

Comunicação e Jornalismo

Metodologias para se pensar
a docência, o ensinar e o pesquisar

Vol. II: Construir Caminhos



Gilson Pôrto Jr.
(organizador)

**COMUNICAÇÃO E JORNALISMO:
metodologias para se pensar a
docência, o ensinar e o pesquisar**

Vol II: Construir caminhos

**EdUFT
2021**

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.

Arte de capa: Fábio Ferreira.

Revisão de conteúdo: autores.

Revisão linguística: Gilson Pôrto Jr.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas dos autores. Da mesma forma, o conteúdo é de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores.



Todos os livros publicados pelo Selo OPAJE/EdUFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

<https://www.abeu.org.br/>

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças.

COMUNICAÇÃO E JORNALISMO: metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar. Vol. 2: Construir caminhos [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior – Palmas, TO: Editora EduFT, 2021.

253 p.

ISBN – 978-65-89119-82-1

1. Metodologias. 2. Formação. 3. Comunicação. 4. Jornalismo. I. Título. II. Série.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370. 2. Formação de Professores 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo
Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITORA
Profa. Dr^a. Ana Lúcia
de Medeiros

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana

Núcleo de Pesquisa e Extensão
Observatório de Pesquisas Aplicadas ao
Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto
Junior

Dr. João Nunes da Silva

Dr. José Lauro Martins

Dr. Nelson Russo de Moraes

Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Dra. Suzana Gigliolli Nunes

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. Francisco
Gilson Rebouças Pôrto
Junior

Membros por área:

Líliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine

(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos

(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Thays Assunção Reis
Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago
Tiago Groh de Mello Cesar
William Douglas Guilherme
Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro
Martins

Membros:

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota
Instituto Politécnico de Coimbra,
Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS),
Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoleti
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC), Brasil

**Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale
Baptista**
Universidade de Caxias do Sul;
Universidade Federal do Amazonas,
Brasil

Profa Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e
Pesquisa em História Oral e Memória –
Instituto Federal do Maranhão (IFMA),
Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima
(UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento
Funcional do Ministério Público do
Tocantins, CESAF/Ministério Público,
Brasil

SUMÁRIO

Prefácio / 11

Darlene Teixeira Castro

Capítulo 1 - DILEMAS E DESAFIOS NO ENSINO TEÓRICO DO JORNALISMO: resultados de uma experiência em sala de aula a partir de um exercício sobre o Gatekeeper / 15

Hendryo André

Capítulo 2 - GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO DE TÉCNICAS JORNALÍSTICAS / 53

Renan Colombo e Suyanne Tolentino de Souza

Capítulo 3 - ADAPTAÇÃO DAS PRÁTICAS LABORATORIAIS EM TEMPOS DE COVID-19: a produção em uma redação convergente de Jornalismo / 75

Lenise Aubrift Klenk, Renan Colombo e Suyanne Tolentino de Souza

Capítulo 4 - MAPA DO CONTEXTO: um instrumento didático para investigações jornalísticas baseadas em hipótese / 101

Marília Gehrke e Fabiana Freitas

Capítulo 5 - PRÁXIS, EMANCIPAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO E JORNALISMO: algumas notas partindo de uma proposta / 123

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Capítulo 6 - TECNOLOGIA MOBILE NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL-JORNALISMO DA UFRR: um olhar para as práticas pedagógicas educacionais / 137

Sandra Maria de Moraes Gomes e Leila Adriana Baptaglin

Capítulo 7 – A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO JORNALISMO: um caminho para desenvolvimento de competências para a literacia digital do profissional jornalista / 157

Elaine Jesus Alves e Monise Vieira Busquets

Capítulo 8 – SOBRE SARDINHAS E BRASAS: que diferença faz a Análise de Discurso para (futuros) jornalistas e publicitários? / 187

Fabiano Ormanze

Capítulo 9 – JORNALISMO NO SÉCULO XXI: a percepção de identidade profissional refletida nos temas dos TCCs da Universidade Estácio de Sá – campis Niterói / 213

Soraya Venegas Ferreira

SOBRE OS AUTORES / 249

O livro *Comunicação e Jornalismo: metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar (Vol. II: Construir caminhos)* é um constructo teórico reflexivo em 9 (nove) Capítulos, os quais abordam uma variedade de temas sobre os desafios da docência frente às novas tecnologias voltadas à educação do ensino do jornalismo.

Na perspectiva da educação jornalística e tecnologia, o livro é uma coletânea de artigos científicos, com temas que abordam, por exemplo, desde os desafios do ensino teórico do jornalismo, o uso da gamificação com técnicas jornalísticas, tecnologia mobile e jornalismo até a integração dessas tecnologias digitais e o jornalismo. Sendo assim, todos os artigos demonstram claramente a importância de um fazer jornalístico inovador na educação utilizando as temáticas jornalísticas com enfoque na aplicação das novas tecnologias como uma forma criativa de metodologia, a partir da interpretação da realidade que é inerente ao ensino.

Dessa forma, a obra destaca, em todas as suas dimensões, a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as aulas de teorias de jornalismo e as práticas da formação, em relação ao uso de novas metodologias aliadas à tecnologia da educação. Abre-se, ainda, um debate e reflexões importantes sobre o ensino de Jornalismo diante do desafio das novas tecnologias, pois o uso das tecnologias da informação reconfiguram as práticas sociais comunicacionais.

Na divisão do livro, os capítulos estão divididos da seguinte forma: no capítulo 1, com o título Dilemas e Desafios no Ensino Teórico do Jornalismo: *resultados de uma experiência em sala de aula a partir de um exercício sobre o Gatekeeper*, de autoria de Hendry André, o texto objetiva aproximar as discussões das aulas de teorias de jornalismo das dimensões práticas da formação. O texto buscou debater, a partir de uma experiência inspirada no famoso estudo de David Manning White sobre *Gatekeeper* (WHITE, 1993), realizada com 150 estudantes, entre 2015 e 2019, as relações entre teoria e prática no ensino.

No capítulo 2, *Gamificação como estratégia para o aprendizado de técnicas jornalísticas*, de Renan Colombo e Suyanne Tolentino de Souza, tem-se um relato de experiências realizadas no curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com o uso de metodologias de ensino baseadas em gamificação, qual seja a estratégia de utilizar elementos característicos de jogos – como desafios com pontuação e premiação – em contexto do mundo real (Deterding, 2011), o que inclui a educação.

No capítulo 3, *Adaptação das Práticas Laboratoriais em Tempos de COVID-19: a produção em uma redação convergente de Jornalismo*, dos autores Lenise Aubrift Klenk, Renan Colombo e Suyanne Tolentino de Souza, o relato de pesquisa traz a concepção dos modelos metodológicos que contribuem para a prática pedagógica do jornalismo, por meio da implantação de uma redação convergente laboratorial, que funciona como projeto de contraturno e oferece formação complementar aos estudantes deste curso de graduação.

No capítulo 4, *MAPA DO CONTEXTO: um instrumento didático para investigações jornalísticas baseadas em hipótese*, de Marília Gehrke e Fabiana Freitas o texto relata o processo de

construção de um instrumento didático para auxiliar os estudantes na reflexão e investigação de fatos com potencial para tornar-se notícia.

O capítulo 5, *Práxis, Emancipação e Problematização do Ensino de Comunicação e Jornalismo: algumas notas partindo de uma proposta*, de Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, tem-se uma reflexão voltada para pensar como a Práxis, emancipação e problematização podem auxiliar o ensino de Comunicação e Jornalismo.

No capítulo 6, *Tecnologia Mobile no Curso de Comunicação Social – Jornalismo da UFRR: um olhar para as práticas pedagógicas educacionais*, de Sandra Maria de Moraes Gomes e Leila Adriana Baptaglin, a abordagem é uma proposta como parte da pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA, que trata de Educomunicação e as interfaces com a tecnologia *mobile*.

O capítulo 7, *A Integração de Tecnologias Digitais no Ensino do Jornalismo: um caminho para desenvolvimento de competências para a literacia digital do profissional jornalista*, das autoras Elaine Jesus Alves e Monise Vieira Busquets, exposto em três partes sendo a primeira uma contextualização do cenário do mundo conectado em redes e as reconfigurações no papel do jornalista. Na segunda tem-se uma apresentação de reflexões sobre o conceito de literacia digital e informacional que apontam as competências necessárias para este profissional e na terceira parte uma descrição da metodologia.

No capítulo 8, *SOBRE SARDINHAS E BRASAS: que diferença faz a Análise de Discurso para (futuros) jornalistas e publicitários?*, de Fabiano Ormaneze, o artigo reflete sobre as contribuições do ensino da Análise do Discurso em cursos superiores de Comunicação – principalmente, Jornalismo e Publicidade e Propaganda – a partir

de experiências didáticas, visando contribuições para se pensar projetos pedagógicos e novas experiências docentes.

O último artigo do livro, o Capítulo 9 *JORNALISMO NO SÉCULO XXI: a Percepção de Identidade Profissional Refletida nos temas dos TCCs da Universidade Estácio de Sá – campus Niterói*, de Soraya Venegas Ferreira, a autora relata, em seu artigo, a pesquisa realizada sobre a percepção dos formandos do curso de Jornalismo da Universidade Estácio de Sá – Campus Niterói, sobre a identidade da profissão que escolheram.

Os autores, nesta importante obra, desenvolvem relevantes discussões e reflexões sobre a temática da Comunicação e Jornalismo e as metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar. É notório o quanto faz-se necessário um aprendizado e uma prática pedagógica voltadas às novas tecnologias, numa ênfase humanista, ou seja, formar profissionais no âmbito da Comunicação capazes de refletir sobre a realidade atual. Sendo assim, é indiscutível o impacto que a internet e as ferramentas, associadas a ela, causaram no exercício jornalístico e em seu ensino.

Profa. Dra. Darlene Teixeira Castro
Universidade Estadual do Tocantins

DILEMAS E DESAFIOS NO ENSINO TEÓRICO DO JORNALISMO: resultados de uma experiência em sala de aula a partir de um exercício sobre o Gatekeeper

Hendryó André

Introdução

Três repórteres cobrem um acidente de trânsito. O primeiro foca nas causas da colisão e reitera na chamada que a vítima era um empresário que, ao tentar desviar de um buraco, perdeu o controle do automóvel. O segundo acrescenta a essas informações, após um levantamento, que aquela havia sido a sétima ocorrência de morte no mesmo trecho rodoviário em apenas um ano. Já o terceiro descobre que obras de restauração da pista deveriam ter sido finalizadas, algo que não aconteceu por conta de indícios de corrupção no processo licitatório (PEREIRA JUNIOR, 2010).

O exemplo ilustrativo sobre três profissionais – “íntegros, ciosos de seu ofício, criteriosos, imparciais, incorruptíveis” (*ibid.*, p. 20) – que noticiaram um mesmo evento e produziram textos com enfoques distintos busca não apenas desconstruir noções como objetividade e imparcialidade, mas reiterar que o jornalismo lida permanentemente com a seleção e a hierarquização de acontecimentos, uma potencialidade de atividade, aliás. Apesar de

enquadramentos distintos, o acidente mereceu ser publicado em três jornais. Por que foi escolhido entre tantos assuntos e qual espaço ocupou em cada um desses veículos?

Nos países centrais, desde a segunda metade do século XIX o jornalismo passou a ser estruturado por uma sólida cultura profissional, qualidade essencial para a afirmação de qualquer ocupação (TRAQUINA, 2005a) e também um modo de romantização. Estereótipos construídos acerca da figura do repórter, alguém cujos esforços para narrar uma boa história coloca em segundo plano a vida pessoal, e da própria redação, cujas ramificações atribuem ao campo rubricas como *quarto poder* e *cão de guarda* da democracia, auxiliaram para que o ofício se tornasse historicamente respeitado. Para uma cultura profissional ser demarcada, o trabalhador deve aprender a lidar com um vasto sistema de crenças. A noção de que a atividade, acima de uma ocupação, seja uma *aventura*, é uma das principais convicções da comunidade interpretativa dos jornalistas (TRAQUINA, 2005a).

Aventura que torna a profissão uma das mais complicadas destes tempos, sobretudo pela perda progressiva de confiança no ofício (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003; TOFF et al., 2020). Somados à pressão do tempo e à baixa remuneração média, o acúmulo de funções e o perfil polivalente são exigências cada vez mais recorrentes, algo que explica por que mesmo jornalistas com carreiras consolidadas têm certa incompreensão sobre os rumos que a ocupação tem tomado, conforme abordado em trabalho anterior (ANDRÉ; WINQUES, 2019). Ainda assim, saber antes dos concorrentes reconhecer uma notícia, procedê-la e narrá-la são exigências mínimas (TRAQUINA, 2005a). Como forma de atenuar essas pressões, os profissionais afirmam desenvolver uma espécie de *faro nato* para identificar quais assuntos são relevantes. Entre eles há uma tendência “em diminuir a importância dessas escolhas, como se

fossem absolutamente óbvias e inevitáveis” (MARTINO, 2009, p. 34), explicação recorrentemente rechaçada por muitos pesquisadores (SILVA, 2014) e que, conforme visto ao longo deste texto, começa a ser produzida ainda durante a formação universitária.

Óbvia ou lendária, a transformação de fatos em notícias impõe desafios ao ensino de jornalismo. A romantização, pregada por docentes, alguns com biografias marcadas por longa experiência em redações, e também por leituras de referência, especialmente as obras mais introdutórias, fortalece uma perspectiva essencialista da identidade profissional, isto é, sugere que exista “um conjunto cristalino, autêntico” (WOODWARD, 2014, p. 12) do que é *ser* jornalista. Ao mesmo tempo em que alimenta um espírito de responsabilidade e consolida vários dos mais relevantes princípios deontológicos do campo (KOVACH; ROSENSTIEL, 2003), reproduz um pressuposto de que o trabalho está desvinculado de rotinas produtivas burocráticas. Nesse contexto o ensino das teorias do jornalismo se torna um tanto quanto desafiador, já que conteúdos teóricos costumam ser avaliados como opositores, quando não negadores, da prática. A cisão dessas dimensões, claro, gera problemas. Enquanto a *miopia tecnicista* (MEDITSCH, 2012) é perecível, pouco ou nada útil à medida que a tecnologia avance, a ênfase demasiada à abstração contém também lacunas: afinal, a teoria em si, como palavra inautêntica, não pode se “transformar em realidade” (FREIRE, 1987, p. 44).

Com base na noção de que é preciso equilibrar as duas dimensões, no texto discute-se, a partir de uma experiência pedagógica com 150 estudantes, ocorrida entre 2015 e 2019, as relações entre teoria e prática no ensino de jornalismo, em especial com a noção que os discentes têm sobre por que as notícias são como são. Para isso, o autor aplicou um exercício inspirado no clássico estudo sobre *Gatekeeper* produzido por David White, em

1950, quando ele avaliou os critérios empregados por um editor para descartar assuntos de um diário.

No trabalho, uma versão atualizada e ampliada de um artigo anterior (ANDRÉ, 2021), aborda-se primeiro a falsa contradição entre teoria e prática, discussão seguida por uma retomada dos conceitos *gatekeeper*, noticiabilidade e valor-notícia. Após a descrição da metodologia, que detalha a organização da atividade de montagem de capas em sala, o texto se volta para o exame dos critérios usados pelos graduandos na avaliação de por que e como as notícias são como são, a partir de uma confrontação entre as notícias selecionadas para a capa com as que foram descartadas. Em paralelo, busca-se discorrer sobre como a ação se reverberou como estratégia construtivista de ensino-aprendizagem das teorias do jornalismo.

Os resultados apontam que, apesar de os graduandos tenderem a avaliar a noticiabilidade como uma ação pessoal, há regularidade nas escolhas e, por extensão, também nas justificativas para invisibilizar alguns temas, algo que contribuiu para problematizar a teoria e torná-la mais factível à realidade dos estudantes.

Teoria versus prática: uma oposição carente de sentido

Questionar universitários se o jornalismo sofreu mutações nos últimos anos soa praticamente como uma pergunta retórica. Em menos de duas décadas, o modelo de negócios da profissão incorporou tecnologias que transformaram, estruturalmente, a dinâmica de um mercado até então centralizado e verticalizado (RODRIGUES, 2013). Esse novo contexto traz muitas particularidades em relação à precarização da atividade, algo que interfere diretamente na qualidade da informação (NICOLETI, 2019). O número de jornais impressos diminui ano a ano, a televisão perdeu

parte do protagonismo, embora ambos venham se reinventando com a internet, assim como o rádio, a forma de comunicação analógica, em tese, mais orgânica. A ampliação do universo de produtores, ainda que não se discuta a forte concentração de conglomerados no espaço digital, referenda um ecossistema midiático multifacetado no qual as relações de trabalho se modificam. A segmentação do público em um cenário de ascensão dos algoritmos, a convenção do modelo de financiamento a partir da lógica das *big techs* (COSTA, 2014), como o Google e o Facebook e, por fim, o esgotamento de gêneros e meios de comunicação são alguns fatores que contribuíram para que houvesse uma verdadeira crise no modelo de negócios do jornalismo (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2013).

Tais alegações, algumas de cunho determinista, costumam ser elencadas com maior ou menor refinamento pelos discentes. Quando, porém, o questionamento é voltado a se e como essas mudanças alteraram a razão de ser do jornalismo, as respostas nunca são binárias, tampouco simplórias. Com a possibilidade de que mais pessoas registrem eventos, o papel do repórter, talvez o mais proeminente braço da profissão – responsável por parcela significativa da romantização do ofício – perde protagonismo? Em um tempo em que os jornalistas selecionam e hierarquizam informações relevantes, o capital simbólico migrará do repórter para uma espécie de editor ou curador de conteúdo? Quem poderá estabelecer, como até certo ponto se propunham os meios massivos, o diálogo entre diferentes perspectivas em um mundo fragmentado e no qual os boatos ganham ressonância? O jornalista precisa ser um intelectual? Se sim, com quais atributos? Quais implicações sociais trariam um jornalismo de convicção (CORNU, 1999), aquele que se desvencilha da busca por equilíbrio entre distintos pontos de vista? Afinal, em uma sociedade midiaticizada, o campo de trabalho vem se

tornando um tipo de mediação secundário para visibilizar os acontecimentos? Quais são as implicações das notícias na dimensão da recepção? Como enfrentar o contexto funcional de desinformação que, segundo Kakutani (2018), é decorrente de um processo de relativização da verdade iniciado ainda na década de 1970? A humanização dos relatos como um estatuto que coloca o ser humano como “ponto de partida e de chegada” (IJUIM, 2012, p. 133) pode recuperar parte da essencialidade e, conseqüentemente, do prestígio da profissão?

Em uma sociedade na qual não há consenso sobre a essencialidade da atividade, em que as discussões sobre papel do jornalista “têm enfatizado o descentramento de sua ação no âmbito dos agendamentos e controle de pauta” (LIMA; CAETANO, 2015, p. 13), torna-se emergente discutir o que deixou de ser e, principalmente, o que permanece jornalismo. Esse argumento ganha nitidez a partir de uma ruptura na forma de organização social que impacta e envolve diretamente a profissão: “Se a era industrial precisava de mão de obra para tocar as máquinas mecânicas e elétricas, a era do conhecimento vai requerer cérebros operantes para extrair da informação eletrônica o que ela pode dar de melhor” (MEDITSCH, 2012, p. 120).

E essa tensão no processo de ensino-aprendizagem só pode ser estabelecida a partir de uma confrontação dialética entre prática e teoria. A primeira, mais que uma técnica, entendida como um modo de agir reflexivo; a segunda, análoga a uma lente que, mirada sobre determinada realidade, possibilita, segundo Genro Filho (1987), enxergar circunstâncias que estão além do alcance dos olhos e, assim, ter consciência para aceitá-las, refutá-las, confrontá-las e, finalmente, transformá-las. Como “um conjunto de conceitos criados a partir da observação e estudo sistemático de um tema e que, aplicado, pode explicar alguns aspectos da realidade”

(MARTINO, 2009, p. 11), o ato de teorizar é um percurso que, por exigir reflexão e criatividade, muitas vezes se torna sem sentido para os discentes, especialmente em um sistema educacional que privilegia nos níveis fundamental e médio a absorção mecanizada dos conteúdos. Quando teoria e prática se dissociam, cresce a tendência em formar profissionais com dificuldades para o *diálogo*, já que o ato de se comunicar não pode se desarticular dos fundamentos da *práxis*, isto é, da ação e reflexão entendidas como dimensões *solidárias* entre si (FREIRE, 1987), jamais concorrentes. Pelo compromisso com a abstração, as aulas teóricas, imbuídas de estigmas prévios, são interpretadas muitas vezes como ocasiões de menor de aprendizagem.

Entendida como uma jornada, a teorização tem essência construtivista. Pereira Júnior e Rocha (2011) lançam considerações epistemológicas sobre a objetividade e a verdade ao vinculá-las a essa perspectiva. Segundo os autores, uma teoria do jornalismo que adere ao construtivismo empreende esforços para compreender como e por que a atividade é uma – não a única, nem a principal – das construtoras da realidade social, bem como vincula a produção noticiosa a questões éticas, de forma que apurar ou escrever mal também passam a se justificar como atitudes antiéticas (PEREIRA JUNIOR, 2010).

Mais que um paradigma para aprender teorias ligadas à sociologia do jornalismo, o construtivismo tem como objeto de estudo principal a própria educação. Assim, se toda “ação constitutiva do conhecimento pressupõe uma relação entre sujeito cognitivo e objeto de conhecimento” (PEREIRA JÚNIOR; ROCHA, 2011, p. 749), sujeito e objeto, de forma dialética, precisam se construir reiteradamente durante a aprendizagem. Uma abordagem construtivista deve, portanto, primeiro lançar olhares para uma realidade dada com a intenção de desconstruí-la. A alternativa é

formular questões: quais transformações a atividade sofreu? Em que grau essas mudanças atingiram o modo de produção? Houve rupturas na essência do trabalho? Por que as notícias e o próprio ofício são da forma como são?

Acima de uma ação retórica, questionar auxilia na compreensão do passado, cria desafios para o presente e lança perspectivas sobre o porvir. Sozinho, contudo, o ato é ainda pouco profícuo, à medida que a desconstrução abastecer a reconstrução. Por mais que respostas definitivas sobre a maior parte das questões sejam inviáveis, simplesmente por que lidam com um contexto complexo, instável e em andamento, qualquer abordagem teórica precisa se fundamentar por circunstâncias da realidade (HENRIQUES, 2018). Não quaisquer pontos, mas aqueles que, mesmo incapazes de solucionar o problema, façam com que o discente reflita sobre o papel da profissão escolhida. Para que um percurso teórico se estruture por uma lente construtivista é preciso conciliar “construção e experiência” (PEREIRA JÚNIOR; ROCHA, 2011, p. 762).

Nesse sentido, as aulas sobre a sociologia do jornalismo são um rico espaço para a confrontação dialética entre abstração e experiência. Afinal, essa perspectiva teórica lida com o produto *notícia*, o resultado materializado de uma série de práticas desenvolvidas em contextos sociais diversos. Ao procurar confrontar com o presente e minimamente projetar cenários, o ensino teórico tem potencial para se tornar mais orgânico. Nesse sentido, um exercício inspirado na pesquisa desenvolvida por David Manning White, publicada em 1950, pode servir como catalisador sobre como trabalhar com teorias, especialmente aquelas voltadas ao processo de produção das notícias, na graduação.

Gatekeeper, noticiabilidade e valores-notícia

Ainda que haja registros de estudos sobre como as notícias eram selecionadas datados do século XVII (SILVA, 2014), o trabalho de White (1993) inaugurou, há sete décadas, o mais eminente campo de pesquisa sobre a produção noticiosa, o *Newsmaking* (MARTINO, 2009). O autor, bem verdade, não se apropriou da abordagem etnográfica, que se tornaria quase um imperativo teórico-metodológico dessas investigações (SERRA, 2004), mas seu trabalho serviu como pontapé para outros que desconstruíam a ideologia da objetividade. Hegemônica, essa vertente defendia o jornalista como um observador neutro e desinteressado da realidade, princípio que, em paralelo, reforçou um “empirismo ingênuo” (TRAQUINA, 1993, p. 168) e contribuiu para romantizar a profissão.

No texto-base, White (1993) considerava que havia vários filtros, *gatekeepers*, durante o processo de produção, mas focou naquele que avaliou como o último e mais relevante: o editor. O pesquisador produziu um estudo de caso, publicado em 1950, com um editor de cerca de 40 anos, 25 deles dedicados ao jornalismo. O *Mr. Gates* era funcionário de um jornal em uma cidade do interior dos Estados Unidos com cerca de 100 mil habitantes, altamente industrializada, e lidava com a seleção de textos produzidos por agências nacionais e internacionais, além de também revisar e formular títulos. A principal ideia de White (1993) era descobrir quais motivos levavam um editor a descartar materiais, algo que ocorria com aproximadamente 90% dos textos recebidos. Durante uma semana, o *Mr. Gates*, após fechar a edição diária, “examinou todas as notícias ‘rejeitadas’ que se encontravam dentro da caixa e escreveu em cada uma a razão que o levara, em princípio, a fazê-lo” (WHITE, 1993, p. 145).

A investigação centrou-se no argumento de que a ação pessoal do jornalista – muitas vezes, subjetiva – é preponderante na seleção e hierarquização dos assuntos, aspecto que fez com que sofresse ressalvas. White (1993) chegou a citar esparsamente que questões como o tempo, a política editorial e a concorrência, independentemente do meio de comunicação, eram potenciais fatores de interferência na decisão sobre a veiculação ou não de um acontecimento, mas considerou a ação pessoal como estruturante. Serra (2004) menciona que, seis anos após o estudo de White (1993), uma pesquisa produzida por Walter Gieber, com 16 editores, já demonstrava similaridade “entre as seleções feitas entre os diferentes órgãos, embora houvesse diferenças entre as explicações dadas pelos editores para as suas decisões” (SERRA, 2004, p. 102). Se as convenções acerca do trabalho jornalístico superariam as escolhas pessoais, logo seria questão de tempo para que temas sobre noticiabilidade, valores-notícia e seleção de notícias passassem a ganhar mais atenção nos estudos sobre jornalismo.

A Tobias Peucer (2004) é credenciada a primeira tese a ter o jornalismo como objeto de estudo da história (DA SILVA, 2010; SILVA, 2014). Publicada em 1690, pela Universidade de Leipzig, a investigação já tocava em aspectos relativos a seleção de notícias. Contudo, levando em consideração as especificidades que o jornalismo passou a ter desde a segunda metade do século XIX (THOMPSON, 2013), a primeira pesquisa que vinculou as noções de seleção de notícias a valores-notícia foi publicada em 1965 (DA SILVA, 2010; MARTINO, 2009). Galtung e Ruge (1993, p. 63) questionavam-se “como os acontecimentos se transformam em notícias” e, a partir daí, entenderam que havia uma cadeia produtiva com vários *gatekeepers*, algo que apontava que a seleção e a hierarquização eram mais complexas.

Ao construir um modelo de análise dessas questões, Silva (2014) destaca que há uma confusão conceitual entre *noticiabilidade*, *valores-notícia* e *seleção de notícias*, algo que reduz o primeiro conceito. Segundo a autora, *noticiabilidade* é:

[...] todo e qualquer fator potencialmente capaz de agir no processo de produção da notícia, desde características do fato, julgamentos pessoais do jornalista, cultura profissional da categoria, condições favorecedoras ou limitantes da empresa de mídia, qualidade do material (imagem e texto), relação com as fontes e com o público, fatores éticos e ainda circunstâncias históricas, políticas, econômicas e sociais (SILVA, 2014, p. 52).

A *noticiabilidade* se constitui como objeto de estudo vinculado ao paradigma do *Newsmaking*. Já os *valores-notícia*, na percepção da autora, estariam mais associados ao fato em si. Em outras palavras, “a seleção e hierarquização recorrem sim aos valores-notícia. Mas estes agem aqui apenas como uma parte do processo” (SILVA, 2014, p. 56). A pesquisadora reuniu listagens de estudiosos que criaram classificações com os atributos dos acontecimentos, isto é, as “características necessárias para que fatos fossem selecionados como notícias” (2014, p. 61) e, a partir delas, propôs uma tabela na qual elenca 12 atributos para operacionalizar acontecimentos noticiados ou noticiáveis. Essas propriedades serão retomadas ao longo da análise, após a apresentação dos procedimentos metodológicos.

Procedimentos metodológicos

A atividade pedagógica, realizada na disciplina Teorias do Jornalismo entre 2015 e 2019, foi voltada a estudantes que cursavam ainda o segundo ano da graduação. Em cinco anos foram aplicados quase 130 questionários a mais de 150 estudantes. Além da retirada dos formulários específicos das turmas de 2018 – que somadas, não chegavam a 20 – foram descartados ainda aqueles com problemas de preenchimento, em desconformidade com as orientações. A partir de 2017 as capas, estruturadas em duplas, passaram a ser produzidas individualmente. No total, 106 formulários foram considerados válidos nesta pesquisa.

Sempre na véspera da aplicação o professor reunia 60 títulos e lides retirados de agências de notícias locais, nacionais e internacionais. Esses materiais eram separados majoritariamente a partir da relevância dada a eles nos *feeds* das próprias agências. Selecionados, eram embaralhados e numerados. Junto com uma relação impressa, os alunos recebiam uma matriz que serviria como a capa de jornal (Figura 1). Nela, os estudantes faziam, previamente às aulas sobre as teorias vinculadas à sociologia do jornalismo, um exercício de composição da capa similar ao realizado por White (1993). No molde havia nove espaços – o equivalente a 15% do universo de textos, percentual próximo ao dos materiais aproveitados no estudo base, 10% – que deveriam, em até uma hora, ser numerados livremente com as matérias reunidas pelo professor.

A Figura 1 representa a matriz da capa dividida em três grupos de hierarquização. Quanto maior a tonalidade, mais nobre foi considerada para a análise – na matriz entregue não havia diferenciação de tom, apenas as informações textuais expressas na figura.

Figura 1 - Matriz da capa com acréscimo de tonalidade para identificar grupos de hierarquização

G3 - Chamada

Jornal do Gatekeeper

G1 - Manchete da edição

G1 - Foto (manchete) e/ou chamada correlata

G2 - Chamada

G2 - Chamada

G3 - Chamada

G3 - Chamada

G3 - Chamada

G2 - Chamada com foto

Fonte: Elaboração do autor (2015).

A recomendação foi para que os discentes montassem a melhor e mais criativa capa no *deadline* dado. A diretriz proporcionou, ainda na primeira aplicação, a sugestão, vinda dos estudantes, de agregar temas que pudessem se correlacionar dentro de uma mesma região, ação não prevista pelo docente e que tornou a montagem das capas mais rica. Uma única orientação explícita foi dada. Tratava-se de um jornal local/estadual, voltado às classes sociais A e/ou B, que deveria estar em circulação no dia da aplicação. A observação aproximava a atividade do público-alvo do mais

abrangente diário impresso da cidade onde o exercício foi aplicado, empresa onde muitos dos discentes almejavam trabalhar no futuro. Além da seleção, os estudantes deveriam justificar no interior do caderno, de modo conciso, as notas descartadas, algo não explorado na versão anterior do texto (ANDRÉ, 2021).

Embora tivessem produzido notícias no primeiro ano e tido acesso a técnicas básicas de redação em pelo menos duas disciplinas, algo que toca em questões de noticiabilidade, selecionar e hierarquizar um volume maior de notícias, não produzidas por eles próprios, era uma dinâmica inédita para a maioria. Criada em 2015, a proposta foi uma tentativa de aproximar os estudantes das teorias do jornalismo, à medida que muitos deles consideravam os assuntos teóricos de menor importância frente aos práticos; ganhou, desde então, abrangência por proporcionar abstração a partir de um exercício de essência prática.

Nessa fase da formação há o cuidado, entre muitos, em desconstruir percepções sobre a prevalência da ação pessoal na definição do que é notícia, ao mesmo tempo em que há necessidade de fortalecer, sem romantizar, o espírito de responsabilidade que envolve o ofício. A atividade passou a servir de base para a montagem das aulas seguintes, que abordavam as primeiras teorias do arcabouço do *Newsmaking*. Sempre no encontro posterior à aplicação, o professor reunia, em uma capa única, diagramada à semelhança de um impresso real, as maiores incidências de respostas, ponto a partir do qual se desencadeavam os debates.

Após a organização e a aplicação do exercício, voltam-se as atenções para a forma como foi organizada, primeiro, a análise comparativa das capas produzidas durante o período de 2015 a 2019 e, depois, das notícias não selecionadas, temas que serão trabalhados nos próximos dois itens.

Análise das notícias selecionadas para as capas

Para operacionalizar a análise dos critérios de seleção e hierarquização, optou-se pelo uso da proposta de tabela de valores-notícia desenvolvida por Silva (2014). A partir de estudos clássicos sobre esse conceito, a autora criou um modelo de operacionalização de fatos noticiados e/ou noticiáveis com 12 categorias.

Os critérios *Raridade*, *Surpresa* e *Polêmica*, apesar de reconhecida relevância, foram suprimidos devido à categorização ter sido realizada em um período distante da origem dos fatos. Durante a análise, esses fatores pareceram subjetivos por se vincularem a contextos específicos. Essa dificuldade operacional apareceu em outros critérios, mas em escala menor, o que sugere que em experiências posteriores seja recomendável categorizar em paralelo à aplicação do exercício. Assim, foram usadas nove das 12 categorias propostas por Silva (2014): *Impacto*, *Proeminência*, *Conflito*, *Tragédia/Drama*, *Proximidade*, *Governo*, *Justiça*, *Entretenimento/Curiosidade* e *Conhecimento/Cultura* (os resumos de cada categoria, por questão de organização do texto, estão reunidos na análise, especificamente na Tabela 3).

Além dessa classificação, as notícias foram ainda divididas em 11 editorias: *Política*, *Economia*, *Educação*, *Saúde*, *Meio Ambiente*, *Cultura*, *Crimes*, *Internacional*, *Transporte/Infraestrutura*, *Esportes* e *Geral*. Tal decisão, somada à divisão por grupos de hierarquização na capa, permitiu reunir não apenas os temas escolhidos com maior incidência, como também comparar capas montadas por diferentes turmas e anos. Para conseguir estabelecer parâmetros mínimos houve ainda a inclusão das categorias *abrangência*, que separou os materiais em locais regionais, nacionais e internacionais, e *abordagem*, que lida com textos que, independentemente da editoria, podem ser enquadrados em duas categorias: a) *Ações, decisões e serviços*, chamadas que focam em

resultados objetivos e concretos, parciais ou definitivos, legais ou ilegais, adotados pelo poder público, privado e/ou pela sociedade civil, em qualquer abrangência geográfica; b) *Bastidores e avaliações*, chamadas que abordam tensões e articulações, preferencialmente desvinculadas de decisões objetivas, de personalidades públicas e anônimas. Integram a categoria pautas que exploram percepções, avaliações, testes, diagnósticos e prognósticos.

A análise desses aspectos está reunida no item *Capas produzidas entre 2015 e 2019*.

Análise das notícias descartadas

Já para a avaliação das notícias não utilizadas nas capas houve a necessidade de reunir as anotações feitas pelos estudantes dentro do caderno de respostas do exercício. Como não houve nenhuma orientação explícita para padronizar as justificativas, além do pedido para um “preenchimento objetivo da razão do descarte”, foi realizada uma interpretação de cunho exploratório das respostas. Como os estudantes tiveram que organizar critérios mínimos para justificar os descartes, houve necessidade de pressupor e entender a existência de certas particularidades em cada um dos 106 cadernos. Em outras palavras, houve o desafio de enxergar cada caderno de notícias como um conjunto relativamente autônomo.

Mesmo com a flexibilidade para a livre adoção dos critérios para o descarte, todas as justificativas puderam ser classificadas em seis grupos, o que reforça a percepção entre os estudantes de que há certa obviedade entre o que merece ou não ser pautado: a) *Sem impacto*: assunto com pouca ou nenhuma relevância que, por não chamar a atenção, é avaliado como desnecessário, redundante, monótono ou clichê; b) *Desatualizado*: tema antigo, com fácil capacidade de envelhecimento, ou ainda, que aborda pautas frias; c) *Sem equilíbrio*: matéria excluída a partir do excesso de temas

correlatos nas notícias selecionadas para a composição da capa; d) *Sem interesse*: descartada pela falta ou excesso de temas mais importantes, não necessariamente correlatos, e sim com potencial para ser publicada internamente, ainda que com baixo destaque; e) *Distante*: fato afastado da realidade local ou do público do jornal, demasiadamente específico e/ou cuja publicação seria mais apropriada em outro(s) veículo(s); f) *Parcial*: notícia em que há a falta ou a sobrevalorização de um ponto de vista, ou que tenha caráter institucional, apelativo, cômico, impreciso, com grau de incerteza, ou, por fim, que destoe da linha editorial adotada pelo estudante.

É importante observar ainda que, quando havia no caderno mais de uma justificativa para a exclusão de uma mesma notícia, elas foram somadas. A análise desses aspectos está reunida no item *Notícias descartadas entre 2015 e 2019*.

Capas produzidas entre 2015 e 2019

Os dados foram organizados a partir do arranjo das informações disponíveis nos 106 formulários em uma planilha no *Microsoft Excel* com 982 linhas e 22 colunas. De antemão, as escolhas e restrições dos discentes detêm muitas similaridades, algo que, para Silva (2014), merece ser alvo de atenção, sob o ponto de vista da pesquisa, tanto quanto as diferenças.

Por convenção, os textos foram categorizados em quatro grupos de aproveitamento: *residual*, que agrega desde as notícias descartadas até aquelas que foram usadas em, no máximo, 15% das capas; *baixa*: com inferência entre 15% e 30%; *regular*, entre 30% e 50%; e *alto*, aquelas usadas em mais da metade das capas. A Tabela 1 reúne esses dados por ano:

Tabela 1 - Aproveitamento nas capas das notícias ofertadas

Aproveitamento	2015	2016	2017	2019
Residual	65,0%	62,6%	56,7%	60,0%
Baixo	16,6%	11,6%	25,0%	18,3%
Regular	11,6%	16,6%	8,3%	8,3%
Alto	6,7%	9,2%	10,0%	13,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto às *restrições*, sempre no universo de 60 relatos, observa-se que, por ano, entre 33 e 39 deles foram descartados ou aproveitados em, no máximo, 15% das capas, o que reduz, já no primeiro filtro comparativo, as escolhas de quais foram as notícias consideradas relevantes pelas turmas. A recorrência aponta ainda que as ações pessoais foram residuais (os valores percentuais dos dois primeiros anos, quando o exercício foi realizado em dupla, e dos dois últimos, quando foi feita individualmente, são próximos). Já o aproveitamento *alto* significa que, anualmente, entre quatro e oito notas foram vistas como importantes e compuseram mais da metade das matrizes de capas montadas. Esse argumento, usado em sala, demonstra empiricamente o quanto outros fatores, além dos individuais, interferem nas percepções sobre o que é notícia, mesmo em um ambiente pedagógico, no qual questões ligadas a linhas editoriais e a pressões, por exemplo, deveriam ser menos estruturantes.

Quando os resultados eram expostos na aula seguinte e havia questionamentos sobre o porquê das decisões, as justificativas logo ultrapassavam as preferências pessoais. O critério *equilíbrio* costumava ser o mais recorrente nessas explicações. Estudantes que não tinham aptidão por esportes, por exemplo, consideravam que a

editoria era essencial na capa para contrastar com assuntos que eles, particularmente, entendiam ser mais *sérios*; princípio similar ocorria com as matérias de cultura. A baixa variação nas incidências de assuntos de esporte e cultura nas capas em distintos anos (respectivamente, 1,4% e 6,4%, conforme a Tabela 2), corrobora a afirmação. Essa e outras observações ocorridas ainda na primeira aplicação possibilitou a compreensão de que a experiência, além da contextualização dos estudos sobre *Newsmaking*, tinha potenciais para suscitar discussões, em maior ou menor escala, sobre diversos estudos e teorias do Jornalismo: desde a desconstrução do paradigma do espelho, da profissão como um reflexo da realidade, até os estudos de recepção/mediação, embora a ênfase, claro, tenha sido mais proveitosa nas abordagens teóricas construtivistas.

Na exposição sobre a Teoria Organizacional, por exemplo, debateu-se as razões por que havia pré-disposição ao conformismo ocasionado pela institucionalização da profissão (BREED, 1993), buscando sempre vincular as discussões do texto-base com a experiência do exercício. A aproximação da atividade com a teoria ou hipótese da *Agenda-setting* também foi recorrente: as diversas coincidências somadas aos dilemas vividos na seleção e hierarquização dos temas produziram conversas pertinentes em sala de aula sobre a concorrência de pautas em um espaço finito de visibilidade, bem como os paralelos entre agenda pública e agenda midiática (MCCOMBS, 2009). Essas abordagens sempre perpassavam por aspectos mais contextuais que envolvem o jornalismo, a partir da confrontação da essência do ofício com os desafios contemporâneos que envolvem a profissão.

A Tabela 2 resume a relação entre as porcentagens de respostas escolhidas pelos estudantes e a proporção de assuntos por editoria disponibilizada pelo exercício. Além disso, agrega as variações (Δ), em pontos percentuais, entre a oferta e as escolhas

anuais por editoria. Esse esforço é válido à medida que a proporção de notas dispostas por editoria tende a interferir nas escolhas, de modo que, por exemplo, não é possível garantir que os discentes de 2016 foram mais propensos a matérias políticas em relação às demais turmas, já que a própria oferta, realizada aleatória e arbitrariamente pelo docente em um contexto no qual havia o país passando por um processo de *impeachment*, foi maior nesta aplicação. A mesma explicação serve para a discrepância de notícias internacionais em 2016. Embora tenha sido ofertada no caderno o menor número no período, houve a maior incidência por conta de a atividade ter sido realizada na semana posterior a um ataque terrorista nos Estados Unidos.

Tabela 2 - Relação entre as respostas escolhidas e a proporção de notícias disponibilizadas por editoria

Editoria	Respostas dos estudantes (%)					Proporção nos formulários (%)				
	2015	2016	2017	2019	Δ	2015	2016	2017	2019	Δ
Política	19,0	34,6	35,3	17,6	17,7	15,0	23,3	21,7	13,3	10,0
Economia	15,3	5,7	7,7	19,0	13,3	13,3	8,3	5,0	11,7	8,3
Educação	8,5	3,6	2,4	4,2	6,1	5,0	5,0	3,3	6,7	3,4
Saúde	5,3	10,4	9,7	6,2	5,1	5,0	5,0	10,0	10,0	5,0
Meio ambiente	2,6	2,1	0,0	16,3	16,3	3,3		0,0		5,0
Cultura	9,5	3,9	2,9	4,2	6,4	10,0	6,7	8,3	8,3	3,3
Crimes	12,7	1,4	2,4	0,0	12,7	10,0	5,0	6,7	0,0	10,0
Internacional	3,7	14,3	7,2	2,6	11,7	13,3	6,7	11,7	16,7	10,0
Trans./infra.	2,6	2,1	10,1	1,3	8,8	6,7	10,0	10,0	1,7	8,3
Esportes	11,1	12,5	11,1	12,4	1,4	6,7	15,0	8,3	10,0	8,3
Geral	9,5	9,3	11,1	16,0	6,7	11,7	13,3	15,0	16,7	5,0
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	%	100 %	100 %	100 %	100 %	%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tendo como base o argumento de que a seleção de notícias envolve “não apenas escolher, mas hierarquizar” (SILVA, 2014, p. 56), observa-se que há centralidade de temas nacionais e minimização dos locais/regionais. Embora os percentuais de representação entre os conteúdos locais (43,6%) e nacionais (41,6%) sejam equivalentes nos materiais que compõem as matrizes das capas (Figura 1), em todos os anos as pautas locais tiveram menos destaque nas seções nobres, o que indica que tais assuntos sejam avaliados como menos relevantes, mesmo que a orientação tenha sido para que os discentes montassem capas de um jornal local/regional. A cada duas notas locais escolhidas para o Grupo 1, quatro foram selecionadas para o Grupo 2 e sete para o Grupo 3. A título de comparação, nos temas internacionais, para as mesmas duas notícias do Grupo 1 foram seis no grupo 2 e dez no Grupo 3, o que sugere priorização dos temas locais/regionais. Contudo, nos nacionais, a distribuição entre os três grupos de visibilidade é de um para um.

Embora os resultados encontrados não tenham qualquer pretensão de explicar todo o contexto pelo qual a profissão passa, há emergência em entender o jornalismo local no ensino, uma lacuna observada desde os primeiros estudos sobre o campo, quando já se frisava a necessidade em conhecer a própria comunidade: “O jornal precisa continuar a ser o diário impresso da comunidade-lar. Casamentos e divórcios, crime e política precisam continuar a compor o corpo principal de nossa notícia. A notícia local é a verdadeira matéria da qual a democracia é feita” (PARK, 2008, p. 38). Contudo, os desafios democráticos no Brasil, quando a questão é acesso à informação, são enormes, já que em 62% dos municípios não há veículos impressos ou sites jornalísticos de abrangência local (ATLAS DA NOTÍCIA, 2020).

A hegemonia na escolha de assuntos com abrangência nacional tem relação com algumas editorias, especialmente *política*,

algo perceptível pelo recorte por ano. Além de ser a mais visibilizada em três dos quatro anos, ela sempre ganhou mais evidência em relação à oferta, ainda conforme a Tabela 2. Também há destaque para outras editorias, que apareceram de forma mais regular: *economia*, *esporte* e *geral*. As duas primeiras seguem a lógica similar à da política, com maior incidência de aplicação por parte dos estudantes do que de oferta nos formulários. Já a seção *Geral* segue critério inverso: a oferta de notícias sempre foi maior que as apropriações pelos discentes.

Os resultados apontam para a relevância que o jornalismo político tem na cultura profissional, de modo que há visibilidade desse tema mesmo entre aqueles discentes que afirmavam categoricamente detestá-lo, algo que novamente costuma ser aproveitado nas discussões posteriores à aplicação do exercício. Em relação à hierarquia dos conteúdos nas capas observa-se grande destaque à política na área mais nobre. Excetuado 2019, quando *Meio ambiente* ocupou mais espaço por conta das discussões sobre os incêndios na região amazônica – o que, bem verdade, tornou-se uma pauta eminentemente política – em todos os demais anos, uma a cada três chamadas de política estava no grupo de maior destaque.

A Figura 2 reúne as aparições de cada uma das editorias a partir dos três grupos de visibilidade definidos na Figura 1. Como a nuvem de palavras foi construída de maneira proporcional, as editorias podem ser comparadas dentro e fora dos grupos de visibilidade.

Figura 2 - Temas por editoria nos três grupos de visibilidade da capa (2015-2019)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O destaque à política nos dois primeiros grupos de visibilidade, somado aos assuntos que tendem a ser invisibilizados, são indicativos interessantes para se trabalhar em sala, além da *Agenda-setting*, também com a teoria da Espiral do Silêncio (NOELLE-NEUMANN, 2010). Essas perspectivas de estudo ficariam ainda mais ricas a partir da dos assuntos que são descartados. Uma classificação dos tipos de fontes visibilizados, por exemplo, seria importante para perceber privilégios a determinadas vozes na construção noticiosa.

Quando se olha para a abordagem, três a cada quatro notícias contemplam perspectivas que envolvem *ações, decisões e serviços*. Significa dizer que está consolidado entre os estudantes o princípio de que os relatos devem focar em resultados objetivos, parciais ou definitivos, legais ou ilegais, adotados pelo poder público, privado e pela sociedade civil, em âmbito local/regional, nacional ou internacional. Isso destaca a relevância que os discentes encontram para a caracterização do jornalismo como um serviço de visibilidade de ações, especialmente do poder público. De forma complementar, revela o quanto a obviedade das escolhas do que é

notícia evita que assuntos que abordem perspectivas mais contextuais ou complexas sejam invisibilizados ou, no mínimo, postos em segundo plano.

Nesse escopo, o estudo sobre valores-notícia torna-se fundamental. A Tabela 3 reúne, por ano, as matérias selecionadas para as capas a partir de nove dos 12 critérios estabelecidos por Silva (2014).

Tabela 3 - Valores-notícia dos assuntos escolhidos para as capas (2015-2019)

Valor-notícia	Descrição	2015	2016	2017	2019
Impacto	Pessoas envolvidas no fato ou pelo fato. Grandes quantias de dinheiro.	73,5%	53,9%	63,8%	57,5%
Proeminência	Notoriedade, celebridade, posição hierárquica, Elite (indivíduo, instituição, país), sucesso/herói.	45,5%	49,3%	38,2%	43,8%
Conflito	Guerra, rivalidade, disputa, briga, greve, reivindicação.	24,9%	38,9%	19,8%	4,6%
Tragédia Drama	Catástrofe, acidente, risco de morte e morte, violência/crime, suspense, emoção, interesse humano.	32,8%	17,9%	7,2%	25,8%
Proximidade	Geográfica, cultural.	82,0%	79,6%	89,9%	79,1%
Governo	Interesse nacional, decisões e medidas, inaugurações, eleições, viagens, pronunciamentos.	28,0%	24,6%	41,1%	36,3%
Justiça	Julgamentos, denúncias, investigações, apreensões, decisões judiciais, crimes.	36,5%	35,4%	19,8%	13,4%
Entretenimento	Aventura, divertimento, esporte, comemoração.	10,6%	17,9%	18,8%	21,2%
Conhecimento Cultura	Descobertas, invenções, pesquisas, progresso, atividades e valores culturais, religião.	21,7%	9,6%	14,0%	9,8%

Fontes: Silva (2014) e dados da pesquisa (2020).

Conforme se observa, aparentemente de forma contraditória à *abrangência*, o critério *proximidade* é o que tem mais destaque entre as matérias selecionadas. A cada cinco matérias, quatro atendem a ele. Tais dados reiteram a necessidade que os produtos jornalísticos têm de valorizar aspectos locais, ainda que trate de temas de abrangência nacional e até mesmo internacional. A proximidade nesse sentido se estrutura mais de forma cultural do que geográfica (o próximo tópico reforça o argumento). Se as matérias forem divididas por abrangência, nas notícias locais/regionais, claro, todas as inserções atendem ao critério de proximidade. Contudo, 80% das pautas nacionais, por exemplo, atendem ao critério, número que cai, mas que continua relevante, na abrangência internacional: aqui, 45% dos textos escolhidos estabelecem ganchos mínimos com a noção de proximidade. Por isso, os estudantes costumam alegar nas justificativas das escolhas que não só valorizam, como também atendem ao caráter local da proposta.

Ainda de acordo com a tabela, o critério *impacto* é o segundo mais atendido nas chamadas selecionadas, seguido por *proeminência*. A última categoria, em específico, reitera as contribuições do exercício para as disciplinas que contemplem discussões sobre a Espiral do Silêncio, ainda mais quando confrontada com *Conhecimento/cultura*, a categoria que sempre esteve entre as duas menos citadas em todos os anos. Nela há espaço, por exemplo, para vozes de intelectuais, pensadores, artistas e outras vozes relevantes para o enriquecimento do debate público, algo que aumentaria, por exemplo, a incidência de temas com abrangência *bastidores e avaliações*, a partir de pautas que exploram percepções, avaliações, testes, diagnósticos e prognósticos. As

justificativas dos estudantes para os descartes ajudam a entender tais desafios.

Notícias descartadas entre 2015 e 2019

Conforme citado, por ano, entre 33 e 39 notícias foram descartadas ou tiveram aproveitamento residual (em até 15% das capas). Embora reúna a maioria dos temas, esse material, por questões contextuais que envolvem o próprio acúmulo de funções na atividade docente, não pôde ser problematizado sistematicamente em sala. Ao conseguir reuni-lo neste texto, contudo, torna-se possível refletir sobre alguns aspectos do ensino das teorias do jornalismo, em especial, aqueles referentes a impressões de senso comum que perpassam o imaginário dos estudantes em relação ao público.

A tabela 4 reúne as justificativas que, a princípio, levaram os estudantes a descartar as notas. Por convenção, os textos foram categorizados em quatro grupos de rejeição: *residual*, que agrega justificativas de descarte que tiveram incidência de 0% a 15%; *baixo*, com inferência de 15% a 30%; *regular*, de 30% a 50%; e *alto*, aquelas refutadas com o mesmo argumento em mais da metade das capas. Na rejeição residual, as questões pessoais são, em tese, preponderantes, enquanto as demais são perpassadas por outros fatores:

Tabela 4 - Justificativas para as notícias descartadas (2015-2019)

Ano	Rejeição	Sem impacto	Desatualizada	Sem equilíbrio	Sem interesse	Distante	Parcial
2015	Residual	12,8	92,3	82,1	41,0	46,2	71,8
	Baixo	35,9	5,1	15,4	48,7	28,2	20,5
	Regular	30,8	2,6	2,5	7,7	12,8	7,7
	Alto	20,5	-	-	2,6	12,8	-
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

2016	Residual	42,6	72,0	76,0	9,3	45,3	88,0
	Baixo	30,6	24,0	21,3	34,6	25,3	12,0
	Regular	25,3	2,6	2,7	34,6	24,0	-
	Alto	1,4	1,4	-	21,5	5,5	-
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2017	Residual	31,2	100,0	100,0	9,4	43,7	100,0
	Baixo	46,8	-	-	28,2	15,6	-
	Regular	22,0	-	-	34,2	11,7	-
	Alto	-	-	-	28,2	29,0	-
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2019	Residual	36,1	88,8	100,0	33,2	30,5	94,4
	Baixo	16,6	8,3	-	22,2	16,6	5,6
	Regular	41,6	2,9	-	38,8	16,6	-
	Alto	5,7	-	-	5,8	36,3	-
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A título de explicação, cinco notícias (12,8%) das 39 descartadas em 2015 tiveram como fator prioritário para a rejeição a justificativa *Sem impacto*. Significa dizer que elas foram interpretadas como pouco ou nada relevantes ou impactantes, desnecessárias, redundantes, monótonas ou clichês em, no máximo, 15% das respostas. Por outro lado, na mesma aplicação, em oito notícias (20,7%) esse mesmo critério foi interpretado como o primeiro fator para a rejeição para mais da metade dos participantes. Significa dizer que houve certo consenso entre os participantes na justificativa para a eliminação de determinadas notícias. Ainda na mesma lógica de leitura da tabela, o critério *Desatualizado* – aquele que reúne notícias descartadas prioritariamente por tratarem de temas antigos, com fácil capacidade de envelhecimento, ou ainda, que abordam pautas frias – em 36 vezes (92,3%) foi interpretado como prioritário em até 15% das respostas, ou seja, foi um tema considerado, em geral, pouco estruturante.

Conforme dito, os critérios para a classificação das justificativas ocorreu pela divisão em seis fatores, que envolvem

tanto aspectos vinculados aos eventos em si quanto a diretrizes diretamente ligadas à noticiabilidade. Esses critérios foram estruturados a partir dos valores-notícia categorizados por Silva (2014), que são pertinentes para a análise do conteúdo em si, conforme trabalhado na primeira parte da análise, e também por questões referentes à noticiabilidade, isto é, dimensões que, além do conteúdo, também envolvem o processo de produção das capas.

Não há muitas novidades para entender por que as notícias são descartadas prioritariamente pelos critérios *Sem impacto*, *Desatualizado* e *Sem equilíbrio*. Enquanto o primeiro reforça um empirismo ingênuo, com argumentos como a notícia simplesmente “não é relevante”, “não chama a atenção”, “não interessa”, “é lixo”, “não é notícia”, “não tem valor”, entre muitas outras variações, o segundo e o terceiro possuem relação direta, respectivamente, com a atualidade (as notícias foram selecionadas para o caderno a partir da centralidade desse aspecto, o mais próximo possível da aplicação, algo que explica a grande categorização desse critério em todos os anos no grupo de rejeição residual) e a concorrência entre temas similares (cuja incidência seguiu na mesma linha especialmente pela possibilidade de reunião de dois ou mais temas na capa).

Há questões fundamentais, entretanto, a partir do quarto fator. A percepção sobre notícias *Sem interesse* para a capa – aquelas que foram descartadas pela falta ou excesso de temas mais importantes, não necessariamente correlatos, com potencial para ser publicada internamente, ainda que com baixo destaque – demonstrou empiricamente a dificuldade para escolher as notícias. Tanto nos debates em sala de aula quanto nas justificativas no caderno de notícias, as argumentações pairam sobre o desejo individual de acrescentar na capa tais notícias: “infelizmente, não sobrou espaço”, “queria muito que fosse para a capa”, “notícia importante, mas não cabe”, “com dó, deixo de fora”, “colocaria, mas

faltou espaço” e outras variações foram argumentos muito presentes nas notícias enquadradas nessa categoria. Esse tipo de argumentação reitera o quanto ações individuais não são suficientes para a definição de quais notícias são as mais importantes. É possível observar que, com exceção da aplicação de 2015, a regra foi justificar com esse argumento em parte relevante das notas.

A quinta categoria é a que mais suscita debates sobre os dilemas e desafios para trabalhar com a perspectiva do público em jornalismo. Ao se apropriar da argumentação de que a proximidade é um valor-notícia que agrega tanto aspectos geográficos quanto culturais, na análise houve a necessidade de vinculá-la à noção que os estudantes têm do público e do jornal criado. As interpretações sobre o público-alvo demonstraram uma série de princípios que precisam ser alvo de atenção das disciplinas que lidam com as teorias do jornalismo e/ou da comunicação.

Primeiro pela recorrente confusão em torno da ideia de segmentação, que mistura de forma funcional e acrítica a noção de público e os temas merecedores de capa, algo que lembra a lógica algorítmica. Não foi incomum que pautas sobre saúde, educação e assistência social fossem excluídas por esse critério, com a justificativa de que o Sistema Único de Saúde e a escola pública não interessariam às classes A e B. Alguns exemplos de temas e justificativas: *anúncio de um programa de regionalização da saúde pelo SUS* (“não interessa para o público” e “classe alta não depende de serviço público”); *criação de uma linha de transporte coletivo* (“classe A/B não usa ônibus”); *prazo de encerramento para inscrições em um programa de educação para jovens e adultos* (“o público destinado é outro” ou “não importa para a classe A/B”); *crescimento na oferta de vagas para aprendizes* (“o público é mais adulto”); *atendimento da prefeitura à população em situação de rua durante o inverno* (“Sem relevância para o público”).

Essas argumentações revelam uma forte tensão entre questões que envolvem interesse público e uma ideia estereotipada de interesse do público, com uma prevalência – no mínimo, *ingênua* – da segunda perspectiva. O curioso é que até mesmo estudantes que se consideram progressistas, comprometidos socialmente, usaram esse tipo de justificativa, o que demonstra o quanto há emergência em confrontar princípios deontológicos do jornalismo com o universo da recepção, em entender o papel do campo profissional em meio às próprias questões de segmentação de público, algo que tem se acentuado com a internet.

O mesmo princípio é válido com notícias que envolvam a editoria crime. Embora na própria seleção poucos temas ligados à segurança pública tenham sido disponibilizados, as justificativas quase sempre passavam por um preconceito de classe, ou seja, de que o público do jornal não se interessava por aquele tipo de pauta, como se houvesse uma lógica de que a violência é um assunto restrito à pobreza – ou, pior, que só existem formas sensacionalistas de abordar a editoria. Essa questão contribui para a compreensão das dificuldades que o jornalismo tem para enfrentar temas relevantes ligados à segurança pública.

Nesse sentido, a classificação das justificativas na categoria de rejeição *Parcial* ganha proeminência. Nela – que reúne assuntos em que há falta ou sobrevalorização de um ponto de vista, ou que tenham caráter institucional, apelativo, cômico, impreciso, com grau de incerteza, ou, por fim, que destoem da linha editorial adotada pelo estudante – observa-se, ainda que não se trata de uma observação de senso comum entre os estudantes, conforme a Tabela 4, ao mesmo tempo o afastamento de temas considerados complexos e a baixa criticidade em relação a releases produzidos, especialmente, nas esferas estadual e municipal.

Considerações finais

Ao avaliar o percurso teórico como um árduo e criativo campo de interpretação da realidade e ao compreender que tal atributo é inerente ao ensino, o presente estudo surgiu da necessidade de aproximar as discussões das aulas de teorias de jornalismo das dimensões práticas da formação. Assim, o texto buscou debater, a partir de uma experiência inspirada no famoso estudo de David Manning White sobre *Gatekeeper* (WHITE, 1993), realizada com 150 estudantes, entre 2015 e 2019, as relações entre teoria e prática no ensino, especialmente com a noção que os graduandos têm sobre por que as notícias são como são e, por conseguinte, o jornalismo é como é.

Apesar de aplicar um exercício que dialoga com produtos impressos, a proposta pedagógica encontra potencialidades para ser aplicada em outros meios e formatos, como na própria *homepage* de portais e em escaladas de telejornais e radiojornais. Por ter característica interdisciplinar, pode se tornar ainda mais proveitosa se vinculada a uma disciplina de redação, jornalismo gráfico/visual e, por fim, a disciplinas de produtos digitais e audiovisuais. Seria muito interessante, por exemplo, uma atividade pedagógica de cunho interdisciplinar que se propusesse a montar as capas, de modo a se certificar a viabilidade dos temas, os enfoques, e a própria materialização das capas refletidas em âmbito teórico. Essa ação demonstraria empírica e reflexivamente aos universitários como é possível cobrir os mesmos assuntos de maneiras distintas, como ocorrido no exemplo de abertura deste texto com os repórteres que cobriam um acidente.

Como a atividade não resolve sozinha a conciliação entre teoria e prática, sobretudo na disciplina de teoria de jornalismo, ela pode se integrar a outros tipos de metodologias ativas de ensino utilizadas por docentes que reconhecem no dia a dia as dificuldades

para trabalhar com assuntos teóricos em sala de aula: a promoção de um debate entre apocalípticos e integrados, a criação e execução de programas jornalísticos com princípios da indústria cultural acompanhados de relatórios analíticos sobre as decisões, a produção de podcasts, perfis nas mais variadas redes sociais ou canais no YouTube para explicar aspectos de uma ou mais teorias do jornalismo de forma criativa e, ainda, o incentivo a trabalhos de entrevista com profissionais (ANDRÉ; WINQUES, 2019) e com o público são algumas experiências já conhecidas e documentadas – que, inclusive, podem se aderir a projetos de pesquisa e/ou de extensão – e cujos resultados podem ser produtivos para afastar preconceitos e dificuldades em relação às disciplinas teóricas.

Em um tempo no qual há questionamentos sobre a essencialidade da atividade, a desconstrução da romantização da profissão e da própria redação de essência industrial precisa ser enfrentada, já que, em muitos casos, ela parece ser uma das responsáveis pela aceitação de condições precárias de trabalho em um contexto no qual as empresas apostam todas as fichas nas novidades tecnológicas para sobreviver. Entender o papel do jornalismo é um tema emergente, e só um verdadeiro diálogo entre teoria e prática é capaz de estipular ou reafirmar o estatuto da profissão durante o processo de formação.

Como se sabe, pelo viés da produção está praticamente cristalizada entre profissionais e em parte considerável dos estudiosos a percepção de que as notícias são efêmeras (SODRÉ, 2012; SOUSA, 2002; TRAQUINA, 2005b). Com o tardio reconhecimento da relevância do público, o gênero deve ser entendido como uma produção social de maior perenidade, desde reportagens antigas que se tornam virais, até sentidos produzidos ao longo do tempo. Dessa forma, o ato de narrar, independentemente do gênero, meio ou plataforma, tornou-se algo

mais complexo não só por exigir maior conhecimento técnico, mas pelo fato de que uma notícia mal produzida – portanto, antiética (PEREIRA JUNIOR, 2010) – pode não mais cair no esquecimento. Dessa forma, a produção noticiosa, acima de uma aventura, é um trabalho que exige, mais do que nunca, responsabilidade (CORNU, 1999).

Se os cursos almejam, de fato, formar estudantes críticos e criativos frente a um cenário crescente de desinteresse pela área, teoria e prática precisam se tornar dimensões indissociáveis. O desafio, claro, não é fácil. Para defender quais os papéis do jornalismo em uma sociedade na qual existem grupos que ojerizam e atacam constantemente a atividade, o foco precisa mudar: da migração de práticas pedagógicas deterministas que buscam se apropriar acriticamente de novidades tecnológicas que se tornam anacrônicas antes mesmo de serem compreendidas a uma formação que privilegie as especificidades do jornalismo com aquilo que ele tem de mais rico; de aulas teóricas que não se isolem da realidade social a disciplinas práticas que se entendam como uma forma de agir frente a um mundo complexo, cada vez mais cheio de desafios.

Não há, de forma alguma, preconceito com o uso das tecnologias. Elas precisam se integrar a metodologias ativas de ensino-aprendizagem, algo que, inclusive, envolve uma concepção mais ampla de educação. Princípio muito divergente, contudo, é a utilização das novidades tecnológicas como muletas para abordar o ensino, algo que esconde, por vezes, as dificuldades de leitura do contexto contemporâneo do jornalismo pelos próprios docentes.

Por fim, o exercício do *Gatekeeper* demonstra que, mesmo em uma conjuntura na qual parece haver liberdade pessoal de escolha, há pressões, dilemas e fatores que interferem na definição do que é ou não é notícia, de modo que não foi incomum nas discussões em sala que alguns discentes admitissem que não

comprariam o jornal que montaram a proposta de capa. Esse cenário, ao qual o autor busca enfrentar nas aulas de teoria do Jornalismo, produz questionamentos sobre o quanto as práticas pedagógicas são eficazes no reforço e valorização da profissão. Por outro lado, sugere também tensões sobre quanto o ensino pode formar profissionais, com prerrogativas técnicas e convictos de que fazem a diferença, mas que no fundo estão condicionados a reproduzir formas burocráticas de jornalismo.

Referências

ANDERSON, C. W.; BELL, E.; SHIRKY, C. Jornalismo Pós-Industrial. **Revista de Jornalismo ESPM**, v. 2, n. 5, p. 30-90, 2013.

ANDRÉ, H. Gatekeeper como estratégia de ensino-aprendizagem das teorias do jornalismo. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 12, n. 23, p. 286-300, jan. 2021.

ANDRÉ, H.; WINQUES, K. Values of a profession in crisis: The tensions and challenges journalists from traditional media face while doing journalism at a time of internet consolidation. **Brazilian Journalism Research**, v. 15, n. 1, p. 230-253, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Bnf9Ik>. Acesso em: 1 jun. 2020.

ATLAS DA NOTÍCIA. **Os desertos de notícia no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.atlas.jor.br>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BREED, W. Controlo social da redacção. Uma análise funcional. In: TRAQUINA, N. (org.). **Jornalismo: questões, teorias e "estórias"**. Lisboa: Vega, 1993. p. 152-166.

CORNU, D. **Jornalismo e verdade: para uma ética da informação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

COSTA, C. T. Um modelo de negócio para o jornalismo digital. **Revista de Jornalismo ESPM**, v. 3, n. 9, p. 52-115, 2014.

DA SILVA, M. P. Como os acontecimentos se tornam notícia: uma revisão do conceito de noticiabilidade a partir das contribuições

discursivas. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 7, n. 1, p. 173-184, 9 jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/38cUumh>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALTUNG, J.; RUGE, M. H. A estrutura do noticiário estrangeiro: a apresentação das crises do Congo, Cuba e Chipre em quatro jornais estrangeiros. In: **Jornalismo: questões, teorias e "estórias"**. Lisboa: Vega, 1993. p. 61-73.

GENRO FILHO, A. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

HENRIQUES, R. P. O problema da objetividade jornalística: duas perspectivas. *Griot Revista de Filosofia*, v. 17, n. 1, p. 256–268, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/31tu1zK>. Acesso em: 3 jun. 2020.

IJUIM, J. K. Humanização e desumanização no jornalismo: algumas saídas. **Comunicação Midiática**, v. 7, n. 2, p. 117–137, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2AffHj7>. Acesso em: 2 fev. 2017.

KAKUTANI, M. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. **Os elementos do jornalismo**: o que os jornalistas devem saber o e público exigir. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LIMA, M. R. D. V. DE; CAETANO, K. E. Implicações epistemológicas da pesquisa sobre novas práticas jornalísticas: por onde começar? **Revista Famecos**, v. 22, n. 3, p. 1–16, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3dRlw49>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARTINO, L. S. **Teoria da Comunicação**: ideias, conceitos e métodos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

MCCOMBS, M. **A Teoria da Agenda**: a mídia e a opinião pública. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

MEDITSCH, E. **Pedagogia e Pesquisa para o Jornalismo que está por vir**: a função social da Universidade e os obstáculos para a sua realização. Florianópolis: Insular, 2012.

NICOLETI, J. **Reflexos da precarização do trabalho dos jornalistas sobre a qualidade da informação**: proposta de um modelo de análise. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

NOELLE-NEUMANN, E. **La espiral del silencio**: opinión pública: nuestra piel social. Barcelona: Paidós Espanha, 2010.

PARK, R. A história natural dos jornais. In: BERGER, C.; MARROCO, B. (org.). **A era glacial do jornalismo**: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 15-32. v.2.

PEREIRA JÚNIOR, A. E. V.; ROCHA, H. C. L. DA. Jornalismo construtivista: algumas considerações epistemológicas. **Revista Famecos**, v. 18, n. 3, p. 746, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/31sh4pH>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PEREIRA JUNIOR, L. C. **A apuração da notícia**: métodos de investigação na imprensa. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

PEUCER, T. Os Relatos Jornalísticos. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, 2004.

RODRIGUES, C. O jornalismo, a vida na mídia e a sociedade empreendedora. **Revista Alceu**, v.14, n. 27, p. 136-148, 2013.

SERRA, S. Relendo o "gatekeeper": notas sobre condicionantes do jornalismo. **Contemporânea** (Salvador), v. 2, n. 1, p. 93-113, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2BMZytl>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, G. Para pensar os critérios de noticiabilidade. In: SILVA, G.; SILVA, M. P. DA; FERNANDES, M. L. (org.). **Critérios de noticiabilidade**: problemas conceituais e aplicações. Florianópolis: Insular, 2014. p. 51-69.

SODRÉ, M. **A narração do fato**: notas para uma teoria do acontecimento. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SOUSA, J. P. **Teorias da notícia e do jornalismo**. Chapecó: Argos, 2002.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 14. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

TOFF, B. et al. **What we think we know and what we want to know: perspectives on trust in news in a changing world** | Reuters Institute for the Study of Journalism. Oxford: 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3b5Yhp4>. Acesso em: 2 jan. 2021.

TRAQUINA, N. As notícias. In: TRAQUINA, N. (org.). **Jornalismo: questões, teorias e "estórias"**. Lisboa: Vega, 1993. p. 167-176.

TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo: a tribo jornalística - uma comunidade interpretativa transnacional**. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2005a.

TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo: por que as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2005b.

WHITE, D. M. O gatekeeper: uma análise de caso na seleção de notícias. In: TRAQUINA, N. (org.). **Jornalismo: questões, teorias e "estórias"**. Lisboa: Vega, 1993. p. 142-151.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. DA; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

Gamificação como estratégia para o aprendizado de técnicas jornalísticas¹

Renan Colombo
Suyanne Tolentino de Souza

Introdução

Profissionais de educação de múltiplos níveis de ensino vêm, nos últimos anos, abdicando de estratégias didáticas tradicionais, como exposições teóricas extensas e avaliações formais individuais, em favor de metodologias de ensino que primam por estimular reflexão, promover participação e gerar entusiasmo no corpo de estudantes. Assim também acontece em muitos cursos de graduação da área de Comunicação Social.

Este texto se propõe a relatar experiências realizadas no curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

¹ Este texto foi adaptado e ampliado a partir de dois artigos: "A Gamificação Como Estratégia Para o Aprendizado de Jornalismo", apresentado no GP Comunicação e Educação, XVII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em 2017; e "Metodologias ativas para o ensino de Jornalismo: a experiência do jogo de tabuleiro F.O.C.A.", publicado em conjunto com Suyanne Tolentino de Souza na revista Estudos de Jornalismo, nº 8, 2018.

(PUCPR) com o uso metodologias de ensino baseadas em gamificação, qual seja a estratégia de utilizar elementos característicos de jogos – como desafios com pontuação e premiação – em contexto do mundo real (Deterding, 2011), o que inclui a educação.

A metodologia utilizada é o relato de experiência, técnica presente no campo de estudos descritivos e que busca descrever detalhadamente uma prática que seja capaz de contribuir para a área de estudo em questão. O artigo também se vale da análise de dados quantitativos e qualitativos obtidos por meio de questionários aplicados aos estudantes.

Os relatos abrangem três diferentes experiências didáticas desenvolvidas em 2017 no curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR): o desenvolvimento de duas dinâmicas didáticas gamificadas – "Encontre a fonte"; "Acerte a manchete"/"Acerte a manchete"/Forme a Pirâmide" – e do jogo de tabuleiro didático "F.O.C.A.: Fatos Objetivos Checados e Apurados".

O objetivo do trabalho é avaliar o potencial da utilização de novas estratégias de ensino para temas próprios da graduação em Jornalismo, como redação de textos noticiosos, seleção de fontes de informação e construção de reportagens.

A importância da emoção na aprendizagem

A atual mudança vista nas salas de aula, com atualização de métodos e estratégias pedagógicas, baseia-se em teorias de ensino e aprendizagem que apontam para a necessidade de superar a dimensão cognitivista e valorizar as emoções inerentes ao processo de construção do conhecimento.

Lima (2009) descreve o cenário tradicional, em que os elementos emocionais eram alijados do ambiente de aprendizagem. "Ao entrar nas salas de aula, nossos sistemas de ensino induzem os

estudantes a fecharem também os portais somáticos (...) ao exercício da aprendizagem de suas próprias emoções para a expansão do conhecimento” (p. 163). O autor, então, conclui que “as emoções estão então abrigadas, separadas e até mesmo colonizadas pela razão” (idem).

Caminhando em direção à valorização das experiências sensitivas, Carvalho (2011) destaca que a relação entre o campo emocional e a aprendizagem é intensa e está devidamente descrita pela neurociência. “Os sentimentos, intensificando a atividade das redes neuronais e fortalecendo suas conexões sinápticas, podem estimular a aquisição, a retenção, a evocação e a articulação das informações no cérebro” (p. 542).

Para Claxton (2005), qualquer situação de aprendizagem, inclusive aquelas que não se ambientam em espaços formais de ensino, impõe ao aprendiz elevado nível de incerteza deixando-o à mercê de emoções que, em última instância, podem se converter em robustos obstáculos à tarefa de aprender. Fuga, luta, angústia, tensão, desatenção e desligamento estão entre as respostas mais comuns dadas por estudantes que se deixam dominar por emoções negativas no ofício de se instruir (idem). Numa palavra, o corpo discente está sujeito a apresentar uma “persistente recusa em se envolver com o desconhecido” (ibidem, p. 39).

O primeiro desafio que se estabelece, portanto, é o de despertar nos estudantes resiliência e tolerância emocional para lidar adequadamente com a insegurança imposta pela situação (Claxton, 2005, p. 37). Ocorre que, por vezes, os educadores desconhecem as razões e as responsabilidades pelo fracasso nas tentativas frustradas de ensino.

Na ausência de informações de como nosso cérebro faz o que faz, muitas vezes os professores atribuem o insucesso no aprender à incapacidade de os alunos realizarem determinados tipos

de aprendizagem. Com isso, os professores se esquivam de sua responsabilidade como mediadores da construção do conhecimento (Carvalho, 2011, p. 545).

Lima (2009) destaca que os docentes desempenham quatro papéis principais: apresentadores de dinâmicas informacionais e de conteúdo; executores procedimentais de atividades de aprendizagem; avaliadores de desempenho; e motivadores (p. 154). Aponta o autor que exatamente este último, ligado ao campo das emoções que se estabelecem nos processos de ensino, é o que “recebe menos importância nos planejamentos das práticas formativas dos educadores” (idem), dificultando a solução do problema.

Tal cenário torna necessário, então, o reconhecimento da importância do professor na construção de situações de aprendizagem envolventes, por meio de ações pedagógicas capazes de mobilizar positivamente o corpo de estudantes.

Carvalho (2011) recorre novamente à neurociência e lista três pré-requisitos necessários a qualquer tipo de aprendizado: interesse, alegria e motivação. “Oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses” (Carvalho, 2011, p. 541).

A autora reforça o papel decisivo dos educadores nesse trabalho: “(...) o professor, por meio de sua ação profissional, transmite estímulos que podem vir a contribuir para a secreção de hormônios que provocam o entusiasmo e o desejo de aprender ou o extremo oposto, o desinteresse” (idem).

Relato de experiências: gamificação como estratégia de ensino

A experiência de uso de gamificação para o ensino de Jornalismo aqui relatada contempla três atividades, aplicadas pelos

autores deste artigo, que é professor de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), junto à turma que cursava a disciplina de Técnicas de Produção Jornalística, do 1º período de Jornalismo, durante o 1º semestre de 2017.

Atividade 1: “Encontre a fonte”

A primeira atividade se chamou “Encontre a fonte” e será descrita a seguir, junto da análise dos resultados de um questionário de percepção das atividades aplicado aos estudantes.

Descrição da atividade

A atividade tinha a seguinte dinâmica: os estudantes, divididos em dez equipes com cerca de cinco integrantes cada, eram desafiados a, no período de uma hora, definir cinco fontes para a realização de cinco reportagens fictícias, levantando informações de contato – telefone fixo, telefone celular e e-mail – para acionar tais fontes. Os estudantes tinham à disposição, para fazer a pesquisa, computadores do laboratório de informática da universidade e os próprios telefones celulares.

Uma etapa prévia à aplicação do jogo foi a apresentação de uma aula teórica dialogada sobre as diferentes fontes presentes em uma reportagem. Desta forma, os estudantes tinham os conhecimentos prévios necessários à execução do jogo, cujo objetivo era desenvolver a capacidade dos estudantes de mapear e contactar as fontes adequadas de informação para a construção de uma reportagem.

Os temas das reportagens versavam sobre fatos atuais, como uso de aplicativo de transporte individual pela cidade, proposta de reforma da Previdência Social e saque do saldo de contas inativas do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Como as aulas práticas da turma ocorrem sob modulação, com a classe dividida em

duas, o exercício foi duplicado, com cinco pautas diferentes para cada turma.

O jogo previa diferentes faixas de pontuação, com base em três critérios: (1) adequação da fonte à pauta; (2) nível de especialização da fonte no tema da reportagem; e (3) facilidade de acionar a fonte, a partir do contato (via e-mail, telefone fixo ou telefone celular) levantado pela equipe.

Assim, a pontuação final em cada uma das cinco pautas listadas variava entre zero (fonte inadequada, sem canal de contato) e cinco (fonte adequada, com alto nível de especialização e com canal contato via telefone celular). Como a atividade era formada por cinco pautas, a pontuação máxima a que as equipes poderiam chegar era 25 pontos.

Na primeira turma, a equipe chamada The Watcher foi a vencedora, com 22 de 25 pontos possíveis. Isso significa que apenas três pontos foram perdidos. As equipes FirstCom e QuarkNews somaram 20 pontos, enquanto Girl Power e 4 Vezes Boa Noite fizeram 18 pontos. O menor aproveitamento foi da equipe Jacabculê, com 15 pontos.

Na segunda turma, o aproveitamento foi melhor. Três equipes – NQM, NQMM e Human News – empataram na primeira colocação, com 22 pontos, mesma pontuação obtida pela equipe vencedora na outra turma. Em seguida, vieram as equipes Giba News (19 pontos) e Plantão Catricista (18 pontos).

O resultado final do jogo se mostrou satisfatório, já que a maioria das equipes (seis, em um universo de dez) fez pontuação de 20 ou mais pontos, o que representa aproveitamento de 80% ou mais. Por outro lado, apenas uma equipe ficou abaixo da casa de 18 pontos, que representa aproveitamento de 72%. Tal cálculo é feito para demonstrar que, caso fosse considerado uma atividade

avaliativa, o jogo teria aprovado todas as equipes, considerando que a nota média avaliativa adotada pela PUCPR é de 7,0 pontos.

Uma reflexão mais detalhada sobre a atividade será feita ao final no texto, no campo de Considerações Finais.

Percepção dos estudantes sobre a atividade

Após a realização da atividade, cada uma das dez equipes recebeu um questionário para avaliar a experiência. As questões iniciais eram do tipo objetivas, buscando verificar: 1) experiências prévias com atividades didáticas gamificadas; 2) nível de estímulo gerado pela atividade; 3) grau de aprendizagem obtido com a dinâmica.

A primeira questão (Vocês já haviam realizado alguma atividade didática em formato de game?) revela que todas as equipes participaram de atividades gamificadas durante o Ensino Médio. Por outro lado, apenas três praticaram atividades do gênero durante o Ensino Fundamental e nenhuma havia tido experiências assim durante o Ensino Superior. Logo, nota-se a concentração dessas atividades durante um estágio bem específico da formação dos estudantes, qual seja o nível Médio de ensino, bem como a carência de tais práticas durante a graduação – a despeito de os estudantes ainda se encontrarem, no momento da pesquisa, no 1º semestre do curso.

Na segunda questão (Em uma escala de 0 a 5, em que 0 é “nada estimulado[a]” e 5 é “muito estimulado[a]”, como você reagiu à atividade?), a nota média das equipes foi 4,15, com as notas oscilando entre 3 (atribuída por uma equipe) e 5 (atribuída por três equipes).

A questão seguinte era semelhante, mas voltava-se a checar o nível de aprendizagem gerado, com esta formulação: Em uma escala de 0 a 5, em que 0 é “não aprendi nada” e 5 é “aprendi muito”,

como você avalia os resultados da atividade? A nota média das equipes foi 4,6, com as notas variando de 4 (atribuída por quatro equipes) a 5 (atribuída por seis equipes).

Antes de analisar as notas médias das questões, cabe verificar o conteúdo da segunda parte do questionário, com questões abertas e voltado a compreender mais profundamente os níveis de motivação, aprendizagem e satisfação dos estudantes. A questão 4.1 (O que mais te motivou na atividade?) trouxe respostas como: "A competição"; "O espírito de competitividade e expectativa de ganhar o prêmio"; e "A necessidade de concluir o game em tempo hábil".

Os relatos mostram, de maneira explícita, o sucesso da estratégia da atividade junto aos estudantes, já que, entre os pilares da gamificação, destacam-se justamente a noção de competição, premiação/reconhecimento e desafio.

Já o item 4.2 (O que você aprendeu?), foi respondido com descrições como: "Formas de encontrar fontes e quais fontes são mais adequadas para serem encontradas"; "Aprimorar nosso conhecimento de fontes e de como usá-las" e "Métodos de pesquisa de fontes e quais requisitos estas devem ter".

As respostas indicam que o objetivo de aprendizagem da atividade, já descrito neste artigo, foi alcançado, visto que o conjunto de habilidades descritas pelos estudantes corresponde exatamente às técnicas que deveriam ser debatidas e apreendidas no curso da prática.

O questionário ainda trazia mais dois elementos, quais sejam a oportunidade de os grupos explicitarem eventuais insatisfações com o jogo bem como tecerem comentários adicionais. Não houve, porém, respostas relevantes nesses itens.

Atividade 2: "Acerte a manchete", "Ache o Início do Lide" e "Forme a Pirâmide"

A segunda atividade de gamificação aplicada à turma foi um conjunto de três jogos, disputados em sequência: "Acerte a Manchete", "Ache o Início do Lide" e "Forme a Pirâmide". Os estudantes, desta vez, não estavam em aula modulada. Eles se encontravam divididos nas mesmas equipes que haviam participado da atividade anterior. Não houve avaliação da atividade pelos estudantes – trata-se, portanto, de uma descrição simples da experiência.

Descrição da atividade

O primeiro jogo desta prática, "Acerte a Manchete", apresentava duas dinâmicas idênticas: cada uma formada por cinco títulos de reportagens publicadas em uma mesma semana como chamadas de capa do jornal Folha de S. Paulo. O desafio das equipes era identificar qual das chamadas foi manchete de uma das edições do periódico.

O objetivo do jogo foi reforçar o entendimento dos estudantes sobre o conceito de valor-notícia, estudado anteriormente e compreendido como um conjunto de critérios que tornam um fato noticiável, com base em convenções e padrões jornalísticos vigentes.

O nível de acertos das equipes foi baixo: na primeira dinâmica, duas equipes acertaram a manchete ("Metade dos prefeitos se reelege em meio à crise") e oito, erraram. Na segunda dinâmica, nenhuma equipe escolheu o título correto ("Marcelo Odebrecht ficará na prisão até 2017") – a resposta dominante, apontada por todas as equipes, foi "Ministério adia Enem de 191 mil alunos em razão das ocupações".

Isso revela certa dificuldade dos estudantes em compreender o processo de hierarquização das notícias e indica, ao professor, necessidade de reforçar as dinâmicas de acompanhamento do noticiário bem como de entendimento dos critérios usados para a classificação ordenada de fatos noticiosos.

O segundo jogo, batizado de "Ache o Início do Lide", desafiava os estudantes a identificar, entre cinco frases de uma reportagem dispostas de maneira aleatória, qual fora utilizada como sentença inicial, por conter as informações mais relevantes do texto. A título de orientação das equipes, as sentenças eram acompanhadas do título da reportagem. O jogo era disputado duas vezes, com textos diferentes.

O game buscava reforçar a compreensão dos jogadores sobre a técnica do lide, que já havia sido estudada e exercitada ao longo do semestre. Trata-se de uma técnica muito utilizada na produção de conteúdo digital e que busca responder, no parágrafo inicial de uma reportagem, às seis questões mais relevantes: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? E Por quê?

Neste caso, todas as equipes acertaram tanto a primeira dinâmica (título: "Moro diz que 'jamais' seria candidato e defende redução do foro privilegiado"; início do lide: "Responsável pelos processos da Operação Lava Jato na primeira instância, o juiz Sergio Moro descartou a possibilidade de sair candidato ou entrar para a política") quanto a segunda (título: "Polícia Federal prende 11 pessoas em operações contra fraudes no Enem"; início do lide: "A Polícia Federal prendeu neste domingo (6), de forma preventiva, pelo menos 11 pessoas que faziam a prova do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] com ponto eletrônico, que permite fraude da prova.").

O resultado mostra que há compreensão bastante clara das equipes em relação às características e à estrutura da técnica de lide,

sendo dispensáveis esforços concentrados em sala para aprofundamento do tema.

Já no terceiro jogo da série, "Forme a Pirâmide", os times recebiam uma reportagem com cinco parágrafos embaralhados e tinham como desafio colocá-los na ordem correta, formando a chamada Pirâmide Invertida – técnica textual em que os parágrafos de uma matéria noticiosa são organizados por ordem de importância, com os mais relevantes no início.

A ideia do jogo era fortalecer a habilidade dos estudantes de organizar informações de forma hierárquica, a partir da técnica da Pirâmide Invertida, tema que fora estudado e debatido previamente em sala.

Os resultados mostram que, na primeira dinâmica (reportagem utilizada: "Combate à intolerância religiosa é tema da redação do Enem 2016"), o percentual de acerto foi de 50%, o que significa que, no conjunto da turma, metade dos parágrafos foi colocada na ordem correta. Em relação à segunda dinâmica (reportagem utilizada: "Governadores devem ser investigados por 'farra das passagens'"), o nível médio de acerto foi de 42%.

Isso mostra que o tema ainda gera dúvidas entre os estudantes e que deveria ser retomado em sala, por meio de reforço de explanação teórica e/ou de atividades que ampliem o domínio da técnica de pirâmide invertida entre os alunos.

É interessante notar que apenas três entre 10 equipes erraram, em alguma das dinâmicas, a colocação do lide, representado pelo primeiro parágrafo. Tal achado reforça a conclusão obtida a partir da aplicação do jogo anterior, de que tal técnica está razoavelmente consolidada entre os estudantes.

Atividade 3: Jogo de tabuleiro "F.O.C.A.: Fatos Objetivos Checados e Apurados"

A terceira atividade foi a aplicação do jogo didático de tabuleiro "F.O.C.A.: Fatos Objetivos Checados e Apurados", desenvolvido entre março e novembro de 2017 por uma equipe de dois professores e duas estudantes da PUCPR², com recursos obtidos pela universidade junto à Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). A aplicação junto aos estudantes ocorreu em novembro de 2017, com uma turma de estudantes da disciplina de Narrativa Jornalística, do 2º período de Jornalismo, ao que se seguiu a aplicação de um questionário para avaliação da experiência de aprendizagem pelos estudantes.

Descrição da atividade



² Os professores são Anderson Vermonde Hamilko (curso de Jogos Digitais) e Renan Colombo (curso de Jornalismo). As estudantes são Gabriela Parizotto e Patricia Santos (ambas do curso de Design).

O jogo de tabuleiro F.O.C.A. simula a elaboração de reportagens jornalísticas textuais e recomenda-se que seja disputado em duplas, com até cinco equipes.

A partida se desenvolve sobre um tabuleiro que simula uma cidade e apresenta, divididas por distintos pontos do município, as 22 categorias de fontes de informação mais frequentemente consultadas por jornalistas para a elaboração de reportagens.

A tarefa principal de cada equipe é selecionar as fontes necessárias para conquistar o direito de publicar as reportagens que são abertas no tabuleiro – entre três e cinco, conforme o número de jogadores da partida. O trabalho de seleção se constrói a partir das informações presentes no título e no subtítulo (ou gravata) de cada notícia. Esses dois elementos funcionam como pistas da tarefa de apuração a ser realizada: é a partir deles que os jogadores percebem que fontes deverão ser consultadas para a construção da notícia. A presença de título e subtítulo nas cartas também reforça o entendimento dos estudantes sobre esses dois itens, centrais entre as técnicas de redação jornalística.

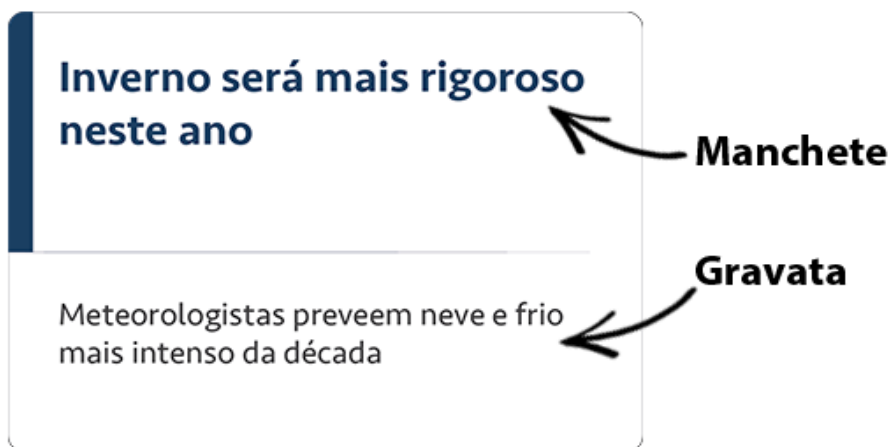


Figura 2: Frente da carta de notícia

A primeira etapa consiste em analisar as cartas de notícias abertas na mesa, refletir sobre as fontes demandadas para a construção de cada uma delas e, como ação de jogo, iniciar a coleta de fontes. Assim que um conjunto de fontes é reunido, a equipe pode passar à segunda etapa e se propor a fazer a publicação de uma das reportagens da mesa. Isso só será possível se o time tiver coletado todas as fontes exigidas para a notícia em questão – há um gabarito atrás de cada uma das 50 cartas de notícia que compõem o jogo, o que permite aos jogadores verificarem se, de fato, coletaram todas as fontes exigidas e estão aptos a publicá-las.

Caso o gabarito indique necessidade de coletar um ou mais fontes, a equipe tem de, nas rodadas seguintes, realizar o trabalho, até que cumpra integralmente a exigência. Essa situação, embora se constitua em uma dificuldade para os jogadores, é um momento privilegiado de aprendizagem, já que os põe a refletir sobre o erro inicial de avaliação das fontes.

O jogo acaba assim que uma equipe publica seis reportagens. Vence o time que somar o maior número de pontos com as notícias que publicou – cada carta de notícia tem uma pontuação específica, baseada na importância e na complexidade da mesma, em consonância com o conceito de valor-notícia, estudado na disciplina.

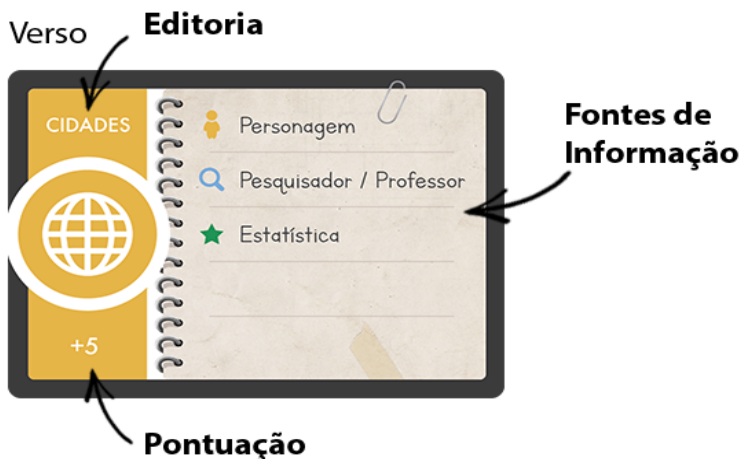


Figura 3: Verso da carta de notícia, com gabarito

O tempo médio para a realização de cada partida é de 35 minutos, embora tenda a ser um pouco maior na primeira vez em que o jogo é disputado.

Percepção dos estudantes sobre a atividade

O jogo foi avaliado pelos estudantes de duas formas: em termos quantitativos, a partir de questões fechadas; e de forma qualitativa, por meio de perguntas abertas. Seguem os resultados, na seguinte estrutura: dados sociográficos dos respondentes da pesquisa, relato da percepção de motivação, relato da percepção de aprendizagem e impressões gerais.

Em relação aos dados sociográficos, houve 17 respondentes do sexo feminino e 10, do sexo masculino. Os questionários apontaram que cerca de 30% dos estudantes não haviam tido qualquer experiência anterior de gamificação em sala de aula durante toda a trajetória escolar.

Também se verificou que o nível de motivação médio dos estudantes, em uma escala de 0 a 10, foi de 8,96; e que o nível de percepção de aprendizagem médio dos estudantes, em uma escala de 0 a 10, também foi de 8,96. Em relação à motivação, os resultados foram gerados a partir da seguinte pergunta: "Em uma escala de 0 a 10, em que 0 é 'nada estimulado' e 10 é 'muito estimulado', como você reagiu à atividade?".

As respostas indicam, para além da já mencionada nota média de 8,96, que a maior parte dos estudantes (12, equivalentes a 44% da turma) atribuíram nota máxima à atividade no quesito de motivação. É interessante notar que 70% da turma atribuiu nota 9 ou 10 e que apenas três estudantes (11% do total) atribuíram nota 7 ou 6 – sendo esta, a menor de toda a turma.

Tabela 1: Nível de motivação individual com o jogo

Nota atribuída	Total	Percentual	Percentual acumulado
Nota 10	12 estudantes	44,44	44,44
Nota 9	7 estudantes	25,93	70,37
Nota 8	5 estudantes	18,52	88,89
Nota 7	1 estudante	3,70	92,59

Nota 6	2 estudantes	7,41	100,00
NOTA MÉDIA	8,96		

No quesito sentimento de aprendizagem, os dados se originaram a partir do seguinte questionamento: "Em uma escala de 0 a 10, em que 0 é 'não aprendi nada' e 10 é 'aprendi muito', como você avalia os resultados da atividade?". Eles revelam que, novamente, a maioria dos estudantes (11, correspondentes a 40% da turma) atribuiu nota máxima no que tange o nível de aprendizagem gerado pelo jogo. Ainda se percebe que 74% da turma (equivalente a 20 estudantes, ou cerca de dois terços da turma) pontuou o quesito com nota 9 ou 10. A exemplo do item anterior, três estudantes (11% do total) atribuíram nota 7 ou 6 – sendo esta, a menor.

Tabela 2: Nível de percepção individual de aprendizagem com o jogo

Nota atribuída	Total	Percentual	Percentual acumulado
Nota 10	11 estudantes	40,74	40,74
Nota 9	9 estudantes	33,33	74,07
Nota 8	4 estudantes	14,81	88,89

Nota 7	1 estudante	3,70	92,59
Nota 6	2 estudantes	7,41	100,00
NOTA MÉDIA	8,96		

Por meio de seis questões abertas, os estudantes que responderam à pesquisa puderam relatar, com detalhes, as percepções individuais sobre o jogo. Os focos principais foram o mapeamento das percepções de estímulo e de aprendizagem despertados pela atividade. A pergunta "O que mais te motivou na atividade?" recebeu repostas diversas. Algumas destacaram o rompimento com atividades tradicionais. O aluno 1 respondeu: "Ser uma atividade diferente dentro da sala de aula". Outras apontaram para a importância de gerar, de forma saudável, competição entre os estudantes – exatamente uma das bases da gamificação: "Vontade de ganhar dos colegas" (aluno 2) e "Eu sou muito competitiva, então, eu queria ganhar" (aluno 3). Também houve respostas que atribuíam a motivação ao próprio enredo do jogo: "A curiosidade de saber quais fontes eram necessárias para conseguir publicar a matéria" (aluno 4).

A pergunta seguinte se voltou a mapear méritos e problemas do jogo, a partir da seguinte formulação: "Quais os pontos fortes e/ou pontos fracos do jogo?" A maioria das respostas teve teor positivo. Uma delas elogiou a estratégia de a disputa ocorrer em duplas: "O diálogo com o colega para decidir a estratégia é excelente" (aluno 5). Outra apontou para a aprendizagem advinda da atividade: "O jogo incentiva a qualidade na produção das matérias e o raciocínio rápido, além de estimular a percepção jornalística" (aluno 6). Por outro lado, a resposta negativa mais

significativa identificou certa morosidade na dinâmica das partidas: "Tem muita regra, o tornando mais demorado, poderia ser mais simples" (aluno 7).

Ainda em relação a impressões negativas, os estudantes foram questionados com a pergunta: "Algo te deixou insatisfeito na atividade? Se sim, indique o quê". Houve quatro respostas a essa questão, entre os 27 questionários aplicados. Três respostas se destacaram. A primeira apontou para um problema que o professor não havia mapeado, qual seja o abalo emocional com a disputa: "Meu amigo não reagiu bem à derrota" (aluno 8). As outras duas fizeram críticas à construção do jogo, apontando inconsistências diversas. "Acho que algumas fontes, como testemunha e denunciante, por exemplo, acabaram me confundindo" (aluno 2) e "Apenas alguns pontos confusos de jogabilidade e na questão de pontuação, nada alarmante" (aluno 7).

De toda forma, o sentimento de satisfação dos estudantes com o jogo prevaleceu, no conjunto das múltiplas respostas. Isso ficou evidente na questão final, que propunha o seguinte: "Fique à vontade para fazer outros comentários". As três respostas registradas foram elogiosas, com destaque para as duas que se seguem: "Adorei o jogo, deveria ser posto à venda!" (aluno 9) e "Realmente gostei muito do jogo, vocês podiam sortear um!" (aluno 10).

Já a percepção de aprendizagem foi manifestada a partir desta pergunta: "Que conteúdos você aprendeu ou compreendeu com mais clareza?" Todas as respostas registradas mencionaram o ponto focal da aprendizagem pretendida pelo jogo, que é a compreensão da natureza e a escolha das múltiplas fontes de informação necessárias para a construção de reportagens jornalísticas. Assim escreveram os alunos: "A diferença entre personagem e vítima, eu confundia bastante" (aluno 3); "Ser

criteroso na escolha de fontes e na escolha das reportagens a serem publicadas, levando em conta que algumas matérias são mais relevantes que outras" (aluno 11); e "A importância de pensar se as fontes são suficientes para publicar a matéria" (aluno 12).

Considerações finais

A aplicação das atividades aqui descritas pode ser considerada bem-sucedida em relação a uma série de fatores, entre os quais se destacam, no caso do game "Encontre a fonte" e do jogo de tabuleiro "F.O.C.A.", os elevados percentuais de motivação e de aprendizagem apontados pelos próprios estudantes envolvidos na atividade.

Os demais jogos, a despeito de não terem sido avaliados formalmente pelos alunos, também podem ser classificados como positivos, visto que trouxeram ao professor um feedback não-convencional sobre o domínio da turma em relação aos temas inerentes a cada jogo. Pôde-se perceber, por exemplo, um entendimento claro sobre a técnica de lide e a necessidade de reforço dos debates sobre hierarquização de notícias e técnica de pirâmide invertida.

Isso ocorreu porque os jogos se revelam atividades de avaliação não somativas, capazes de revelar o nível de domínio dos estudantes sobre as habilidades desejáveis durante o curso.

Ademais, os games também se mostram ferramentas de reforço de conteúdo, já que as técnicas que perpassam os jogos foram estudadas previamente e, por lógico, precisam ser revisitadas e acessadas pelos estudantes para se ter sucesso na atividade.

Diante do exposto, este artigo conclui que as experiências de gamificação aqui relatada trouxeram resultados positivos, sobretudo no que tange o nível de motivação dos estudantes e a autopercepção de aprendizagem com a atividade. Observou-se que

a aprendizagem que é construída por meio da utilização dos jogos não é uma mera cópia das situações vivenciadas no dia a dia da profissão. Trata-se de uma simulação que precisa da ressignificação dos conteúdos apresentados nos jogos, o que permite que o estudante se sinta sujeito da sua aprendizagem. Os jogadores, no caso os estudantes, assumem papéis reais, encaram problemas, formulam estratégias, negociam entre si e tomam decisões, sendo necessário que demonstrem conhecimento do cotidiano das empresas jornalísticas. Notou-se, no comportamento dos estudantes após a aplicação dos jogos, um olhar mais maduro e realista a respeito das tarefas e dos desafios característicos da profissão.

Também cabe destacar que a motivação foi alcançada sobretudo a partir do espírito competitivo que as atividades trouxeram, tal qual revelaram as respostas dos estudantes. Isso ratifica o potencial do uso da estratégia de gamificação no campo educacional, ante sua capacidade de gerar engajamento, conforme devidamente evidenciado pela literatura.

Referências

- CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente**. Trab Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DETERDING, Sebastian. **Gamification: Toward a Definition**. CHI 2011, May 7–12, 2011, Vancouver, BC, Canada.
- LIMA, Gilson. **Redescoberta da mente na educação: a expansão do aprender e a conquista do conhecimento complexo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 151-174, jan./abr. 2009.

ADAPTAÇÃO DAS PRÁTICAS LABORATORIAIS EM TEMPOS DE COVID-19: a produção em uma redação convergente de Jornalismo

Lenise Aubrift Klenk

Renan Colombo

Suyanne Tolentino de Souza

Introdução

Desde que o novo coronavírus foi declarado uma pandemia mundial pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as aulas em todo o mundo foram suspensas, de modo gradativo, e as atividades remotas surgiram como medida emergencial. As adaptações envolveram a mudança do ensino presencial para o ensino digital, que acontece em diferentes espaços virtuais de aprendizagem. Desse modo, se a educação já passava por um processo gradual de implementação de tecnologias educativas, a pandemia veio a acelerar tal processo, que contribui para modificar, principalmente, as práticas docentes e as metodologias de ensino.

Diante deste contexto, o presente relato traz a concepção dos modelos metodológicos que contribuem para a prática pedagógica do jornalismo por meio da implantação de uma redação convergente laboratorial, que funciona como projeto de contraturno e oferece formação complementar aos estudantes deste curso de graduação. O objetivo deste estudo, portanto, é apresentar a estruturação e a contribuição de um projeto aplicado de redação

convergente de jornalismo por meio de metodologias ativas de ensino.

A reflexão aqui apresentada está fundamentada em dois pilares fundamentais: as experiências do ensino de Jornalismo por professores de diferentes áreas deste campo de pesquisa, e pela possibilidade de experimentação na implantação de diferentes formatos de redação que vêm sendo realizados ao longo de anos em desafiantes adaptações. Para isso, foram revisitados os conceitos de práticas pedagógicas baseadas em Freire (2001) e Marques de Melo (2007). E ainda se refletiu sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem que possam atender às necessidades de aprendizagem colaborativa.

A investigação de caráter qualitativo foi desenvolvida pela metodologia de pesquisa-formação, de maneira aplicada, que se caracteriza pelo processo de ensinar e pesquisar a partir do compartilhamento de diferentes narrativas que incorporam aspectos comunicacionais e pedagógicos de diversos atores envolvidos no processo. A produção dos conhecimentos se dá na partilha do que é produzido. Trata-se de um conhecimento que se apoia na experiência existencial, em que a intensidade pode produzir conscientização e transformação (Josso, 1991).

Este estudo contribui para identificar a possibilidade de utilização de novas experiências metodológicas na formação do futuro profissional, além de propiciar a reflexão sobre a necessidade de experimentação na prática jornalística laboratorial. Isso contribui para que, na universidade, seja possível criar – e não apenas copiar – modelos vigentes no mercado que também estão em experimentação.

Práticas pedagógicas no Jornalismo

O Jornalismo em tempos de convergência midiática, em seu campo profissional, apresenta-se cada vez mais integrado, colaborativo, destinado a diferentes nichos e apresentado em diferentes formatos e suportes. As novas características deste campo que se refletem no fazer jornalístico exigem novas práticas pedagógicas para organização dos saberes nas instituições de Ensino Superior.

Estamos diante de um cenário em que os saberes se aplicam em relações interdisciplinares e em que é essencial a realização de experiências que possibilitem a criação de novos modelos que possam se aplicar a situações diversas e a soluções de novos problemas. Ou seja, não é mais possível ficar seguindo modismos, ou apenas repetir o que está sendo realizado no mercado de trabalho. Para Souza (2016), estamos em um momento no qual é preciso pensar a construção do conhecimento por meio de competências cognitivas que contribuam para análise e criação, com foco na construção de novos saberes e aplicações.

No momento atual, os estudantes que frequentam um curso universitário não precisam de meras informações, segundo Harari (2018, p. 322); eles precisam extrair um sentido da informação, perceber o que é importante e o que não é, e, acima de tudo, combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro de mundo. Ao longo dos tempos, os processos na ciência nos levaram a uma fragmentação do saber em parâmetros disciplinares que se configuravam em modelos tradicionais, e estes não atendem à complexa realidade atual.

Isso nos leva a pensar como deveríamos estar ensinando e de que forma podemos oferecer diferentes possibilidades de experimentação para nossos educandos. Numa palavra, de que forma podemos organizar diferentes saberes que contribuam para

um grau de aprofundamento de aprendizagens que possam ser utilizadas em situações diversas.

O educando, nos dias atuais, insere-se como um ser global. No entanto, é importante que passe a ocupar um papel central neste processo, que faça escolhas e que se responsabilize pelo próprio aprendizado. Para Zabala (2002, p. 22), em um enfoque globalizador, o protagonista da escola passa a ser o estudante, e não tanto o que se ensina. Ou seja, o papel do professor não é mais o de trazer informação, mas, como educador, é preciso que pense como se aprende, para que essas aprendizagens sejam reproduzidas em situações diversas.

Todo esse contexto complexo deve partir, inicialmente, da identificação da função social do ensino, que determina que tipo de cidadão e que tipo de jornalista estamos a formar, e isso está diretamente relacionado ao papel social e profissional que irá desenvolver. A partir do pensar propedêutico do ensino, e do próprio Jornalismo, torna-se possível construir o início de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida e aplicada. No entanto, entende-se que essas propostas são mutáveis e se ressignificam a cada novo contexto.

Freire (2001) afirma que ele mesmo, tal qual pensadores como Dewey, Montessori e Freinet, não tem técnicas para salvar o mundo, e, nesse sentido, salienta que é impossível prover uma resposta pedagógica correta para todos os contextos. O autor defende a autonomia total do educador ou da educadora propondo um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas, e isso implica sua linguagem, sua cor, seu gênero, e sua capacidade intelectual, que resulta na habilidade para estimular a criatividade do outro (Freire, 2001, p. 60).

O que Freire propõe é sempre uma possibilidade que não é fixada ou predeterminada, e afirma que o(a) educador(a)

progressista deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando-se e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico (Freire, 2001, p. 61).

O currículo do curso de Jornalismo no Brasil e a aprendizagem colaborativa

Considerando que a primeira proposta da educação é transformar informações em conhecimento e que esse processo não ocorre de forma isolada, mas acontece para e com o estudante, surgem novas metodologias de ensino para efetivar o processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos.

Embora o tradicional método reprodutivo ainda esteja muito enraizado no processo educacional em diferentes cursos universitários, pode-se dizer que, no Jornalismo, sempre houve preocupação com a prática para o exercício da profissão, mas, devido à implantação dos primeiros cursos³ no Brasil serem subordinados às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, houve distorções nos planos curriculares dos primeiros cursos. Segundo Marques de Melo (2009), o que aconteceu foi uma prevalência de matérias humanísticas e pequena ênfase ao ensino profissional.

Em relação às atividades práticas que permeiam o exercício da profissão, durante muitos anos eram comuns parcerias entre os cursos universitários e redações de jornais, o que sempre representou um ideário que Marques de Melo (2009) denominou de

³ A primeira escola de Jornalismo criada no Brasil foi a Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, fundada em 1947 em São Paulo. Em 1948 foi fundado o curso no Rio de Janeiro, à época ligado à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

“pedagogia do batente”, uma perspectiva que considera que a verdadeira formação do jornalista ocorria nas redações. Entre 1960 e 1970, surgiram no Brasil faculdades ou cursos de Jornalismo, considerado pelo autor “um período de maturação entre os sindicatos e as empresas”. Nesse momento, a Lei de Diretrizes e Bases, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecia a duração e o currículo mínimo dos cursos superiores no país. Em 1980, a liberdade didática teve barreiras enraizadas pelo atrelamento à habilitação do Curso de Comunicação Social.

Para Marques de Melo (2009), apenas em 1990 a situação veio a mudar, “quando o ‘ciclo básico’ foi substituído pelo ‘tronco comum’”, que permitia que os alunos tivessem contato com a profissão desde que entravam em sala de aula. Posteriormente, ocorreu a eliminação do currículo mínimo, o que garantiu maior autonomia às universidades.

Nesse sentido, além das parcerias entre universidades, faculdades e veículos de comunicação, as instituições de ensino passaram a contar com agências e laboratórios experimentais, onde se produzem veículos laboratoriais, o que lhes permite aprendizagens compartilhadas, que se caracterizam, principalmente, pela colaboração entre os pares.

A formação do jornalista no Brasil, desde 2002, está condicionada às diretrizes curriculares nacionais (DCN) instituídas pelo MEC (Ministério da Educação), normatização que visa orientar a organização curricular das instituições de Ensino Superior. A primeira DCN era para a área de Comunicação Social e suas habilitações, o que conduzia a interpretações errôneas em relação à área acadêmica de Comunicação com os cursos de graduação. Foi com a diretriz atual, --ativa do aluno na construção do conhecimento.

O conceito de aprender e as diferentes propostas pedagógicas trazidas e adotadas pelos cursos superiores de

Jornalismo passam por constantes renovações em diferentes períodos de época. Atualmente entende-se a necessidade da construção de um saber que esteja focado nas práticas colaborativas, que, segundo Torres e Irala (2007), resultam de diferentes correntes de pensamentos pedagógicos e passam a ganhar popularidade entre educadores do Ensino Superior na década de 1990. Estas práticas colocam o estudante no centro do conhecimento, como ser autônomo, e permitem a independência e a resolução de problemas.

Processo de implantação de uma redação convergente em tempos remotos

O presente estudo tem por objetivo apresentar a estruturação e a contribuição de um projeto de redação convergente laboratorial de Jornalismo que vem realizando suas atividades exclusivamente remotas. Para isso, fazemos um percurso descritivo analítico das diferentes fases que permearam esse projeto, de modo a balizar o estudo, que também serve como registro das atividades realizadas e pesquisadas pelos educadores do curso.

A pesquisa

As atividades do curso de Jornalismo de uma determinada universidade privada do Sul do Brasil começaram em 1956, com autorização de funcionamento pelo Decreto 37691 (de 04/08/1955) e reconhecimento pelo Decreto 45341 (de 27/01/1959). O curso, no entanto, funcionou daquela data até 1983, quando foi desativado por cinco anos. Reativado em 1988 (01/03/1988), tem feito, desde então, atualizações periódicas em seu Projeto Pedagógico, de acordo com as Diretrizes Curriculares (MEC/Inep), com as necessidades de mercado e as inovações tecnológicas. Atualização que inclui mudanças em disciplinas, carga horária total do curso e sistema de ingresso (anual/semestral).

A inserção da pesquisa no âmbito do trabalho do professor no curso de Jornalismo desta instituição vem sendo estimulada ao longo dos anos pelas coordenações de curso e pela própria instituição. Entende-se que esse é um modo de promover a formação e a coleta de dados das atividades que vêm sendo realizadas ao longo dos anos.

O curso está fundamentalmente estruturado em projetos interdisciplinares que alimentam suas redes de transmissão de informação, que são os produtos laboratoriais do curso. A Rede Comunicare de Comunicação é composta pelo jornal impresso Comunicare, revista Corpo da Matéria (versão impressa e digital), Portal Comunicare e as redes sociais (Facebook, Instagram, YouTube e Twitter).

Todas as mídias produzidas pelos estudantes contam com o acompanhamento de professores orientadores. Além de circularem em suas periodicidades e formatos específicos, estão presentes no Portal Comunicare, que pode ser considerado um espaço virtual de exposição das produções do curso. O abastecimento do Portal se dá pela produção de mídias nas disciplinas, em sala de aula, e também em atividades de contraturno, que são realizadas na Fatos Narrativas Midiáticas.

A Fatos Narrativas Midiáticas é um laboratório de aprendizagem, criado em 2018, que se caracteriza pela produção de conteúdos convergentes elaborada por estudantes de vários períodos do curso de Jornalismo e conta com a supervisão de professores de diferentes áreas deste campo de pesquisa.

Anteriormente existiram projetos análogos a este: Núcleo de Jornalismo – rádio e televisão, criado em 1998; Sala de Notícias, fundada em 2012. Esses projetos promoviam a produção multimídia de conteúdo, sem, no entanto, a integração de conteúdos e plataformas que caracterizam o laboratório atual.

Em setembro de 2020, a Fatos venceu, na categoria Agência Escola de Jornalismo, a Exposição de Pesquisa Experimental em Comunicação 2020 (Expocom) – etapa Região Sul do Brasil, organizada pela Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

A presente pesquisa apresenta o processo de estruturação do laboratório de aprendizagem de Jornalismo – Fatos, que se caracterizou no primeiro semestre de 2020 como uma adaptação, de uma redação convergente laboratorial de Jornalismo para a realização de atividades exclusivamente remotas. Para o processo de criação desta redação, que aconteceu em 2018, foi necessário um trabalho coletivo envolvendo a discussão em grupos, a cooperação e o estabelecimento de parcerias entre os professores e as diferentes áreas do Jornalismo. Este trabalho foi realizado por experimentação e pesquisa que permitiram, por meio de situações práticas, entender que a sala de aula e os laboratórios de aprendizagem são espaços vivos que permitem melhorar o “conhecimento cotidiano” (Zabala, 2000, p. 63).

Os estudos realizados nos anos de 2018 e 2019 não só fortaleceram o pensamento de que as pesquisas devem ser feitas de forma prática como propiciaram a realização de nova investigação, que aqui apresentamos. Neste estudo, o trabalho também foi de experimentação. Trazemos como objeto a vivência da prática colaborativa realizada na Fatos nos anos de 2018 a 2020, e destacamos as necessidades de adaptação para a produção remota em tempos de Covid-19. Portanto, os sujeitos da pesquisa são os professores e os estudantes que participaram da realização dessas atividades, que fazem parte deste processo formativo.

A coleta de dados ocorreu durante o desenvolvimento de diversas ações pedagógicas e se deu por meio de observação, registros dos trabalhos diários feitos pelos professores e do material

produzido pelos estudantes, que incluiu também depoimentos, falas e reflexões. Nesse processo, como pesquisadores, entendemos que ocupamos dois lugares nesta pesquisa: um de sujeito-participante e outro de sujeito-pesquisador, uma vez que nos familiarizamos com os acontecimentos e obtivemos a percepção dos processos que embasaram a construção prática colaborativa de todo o processo. Cada professor se inseriu na condição de pesquisador na forma de pesquisar sobre a própria prática, a do colega professor e, também, a dos educandos (Chizzotti, 2005).

A pesquisa de caráter qualitativo teve o ambiente natural como fonte direta da pesquisa, ou seja, o Laboratório de Aprendizagem – Fatos, que, no primeiro semestre de 2020, aconteceu via ferramenta virtual Blackboard Collaborate Ultra. Este ambiente virtual foi constituído como o local onde ocorreram os fenômenos de prática pedagógica relacionados à implantação de uma redação jornalística remota.

Utilizamos como método de pesquisa a pesquisa- formação, que permite a participação efetiva do professor nas atividades realizadas, apresentando flexibilidade em relação ao conteúdo investigado. Durante este processo, somos levados a conhecer mais sobre a nossa prática durante a ação de investigar. Dessa forma, segundo Souza (2016, p. 58), “sujeitos-pesquisadores e pesquisados podem ser denominados sujeitos-participantes, ficam mais próximos e produzem conhecimentos no exercício de ouvir o que outro tem a dizer quando participa de processos de formação”.

Da análise de dados chegamos a categorias, que são as características analíticas que surgiram da interpretação dialógica entre a prática jornalística e as metodologias de aprendizagem, e se caracterizam pela vivência da prática colaborativa. Este artigo se vale de três categorias de análise, estabelecidas *a priori*: rotina produtiva, métodos pedagógicos e produção laboratorial.

A categoria de rotina produtiva designa o modo como a dinâmica de trabalho foi estabelecida, abrangendo número de participantes, modelo de formatação de equipes, frequência exigida, rotinas jornalísticas e ambiente de produção.

A categoria a que chamamos de propostas pedagógicas compreende as iniciativas garantidoras do viés formativo do projeto. Para evitar a prática pela prática, os professores envolvidos mantêm o olhar voltado a fortalecer mecanismos que favoreçam o processo de aprendizagem. Considerando cada fase uma evolução das anteriores, iniciativas como viagens imersivas e a oferta de oficinas formativas ganharam corpo, mesmo na dinâmica remota, adotada durante a pandemia.

Por fim, a categoria de produção laboratorial descreve os resultados alcançados pelo projeto, por meio da produção de conteúdos jornalísticos diversos.

Descrição da pesquisa e análise de dados

Apresentamos, a seguir, as proposições metodológicas das categorias estabelecidas, que envolvem a rotina produtiva, práticas pedagógicas e categoria de produção laboratorial, que contribuíram para o processo de formação dos educadores e dos educandos por meio da implantação de uma redação remota de Jornalismo. Durante o processo, os sujeitos da pesquisa, professores e estudantes, avaliaram o seu fazer prático e foram propondo novas formas de fazer jornalismo.

Para a realização da presente pesquisa, aplicamos as três categorias de análise a três fases distintas do projeto, cada qual formada por dois semestres letivos, nesta ordem: fase inaugural (1º e 2º semestres de 2018), fase pré-pandemia (1º e 2º semestres de 2019) e fase atual, durante a pandemia (1º e 2º semestres de 2020).

Rotina produtiva

Durante as três fases do projeto, houve relativa estabilidade no número de estudantes inscritos, que variou entre 54 e 59, de modo a refletir as oscilações no volume de ingressantes do curso.

Houve, contudo, diferença significativa nas regras de funcionamento do projeto e nas rotinas jornalísticas empregadas, como indica a tabela abaixo.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Número de inscritos	59	59	54
Montagem das equipes	Equipes temáticas	Equipes generalistas e uma temática	Apenas equipes generalistas
Frequência mínima	Dois dias por semana	Um dia por semana	Um dia por semana
Rotina jornalística	Reunião de pauta semanal	Reunião de pauta diária	Reunião de pauta diária
Ambiente produtivo	Sala Fatos	Sala Fatos	Sala virtual Fatos

Tabela 1: Fases de implantação da Fatos

Em relação às regras de funcionamento do projeto, alterou-se, inicialmente, a dinâmica de montagem das equipes, que, na primeira fase, era segmentada por núcleo de conteúdo, com os estudantes divididos em quatro grupos de produção: jornalístico (responsável por apuração e pauta); audiovisual (conteúdo audiovisual para *Internet*); (conteúdo sonoro para *webrádio*) e digital (conteúdo para portal de notícias e redes sociais). O método se mostrou pouco eficiente, pois fragmentava a força produtiva dos estudantes e não contribuía para um processo de aprendizagem colaborativa.

Assim, na fase seguinte, optou-se por manter apenas um dos núcleos ativo – o audiovisual, cuja complexidade de produção justificava o tratamento especial –, unindo todos os demais. A mudança trouxe avanços, mas ainda não integrava completamente os estudantes, o que ocorreu apenas na última fase, quando todos os núcleos, inclusive o audiovisual, foram fundidos, de modo que o trabalho passou a ser feito de modo uno, sem que os discentes se especializassem em uma única plataforma ou linguagem.

Outra mudança referente às regras de funcionamento diz respeito à frequência mínima: o projeto começou exigindo participação em, pelo menos, duas tardes por semana, o que se revelou contraproducente, ante relatos dos estudantes de que, à medida que o semestre letivo avançava, a disponibilidade de tempo para o projeto se reduzia. Assim, a partir da segunda fase, o requisito mínimo foi reduzido para uma tarde da semana, a despeito de ainda ser possível participar em mais.

As modificações na rotina jornalística tangem a periodicidade das reuniões de pauta, que, no início, eram semanais, realizadas às segundas-feiras, com projeção de temas para toda a semana. O processo se mostrou falho, incapaz de acompanhar a imprevisibilidade do noticiário, ao que, desde a segunda fase, passou

a ser diário, feito no início de cada expediente e com duração de cerca de 30 minutos. As sugestões partem dos estudantes, com avaliação e supervisão dos professores.

Por fim, a última mudança expressiva diz respeito à modalidade de realização do projeto, que, após o início da pandemia de Covid-19, passou de presencial a remota. Assim, o espaço físico, ilustrado na Figura 1 abaixo, originalmente usado para abrigar a equipe – a Sala Fatos, ambiente equipado com computadores, estúdio de *webrádio* e sala de edição de conteúdo audiovisual, localizado em um dos *campi* da universidade – foi temporariamente substituído por uma sala de aula virtual hospedada na plataforma de videoaula Blackboard Colaboratte Ultra.



Figura 1: Evento de abertura das atividades do projeto no 1º semestre de 2020, ainda em regime presencial.

Propostas pedagógicas

Embora a prática jornalística seja o principal atrativo para estudantes que decidem participar da Fatos Narrativas Midiáticas, a aprendizagem é pano de fundo e valor absoluto do projeto. Nesse sentido, docentes vêm aperfeiçoando os métodos pedagógicos para garantir uma formação ampla e complementar aos estudos da graduação, além de qualificação específica para o desempenho de atividades especiais, como coberturas setorizadas e produção multimidiática. A seguir, a tabela 2 lista algumas das atividades realizadas em cada fase.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Professores supervisores	9	6	2
Monitores	0	2	0
Palestra inaugural com jornalistas	Inauguração com Jasson Goulart e Valquiria Silvia	Daniela Borsuk	Helen Anacleto
Oficinas/palestras formativas	Reuniões de supervisão	Reuniões de supervisão	Reuniões de supervisão
		Gestão de conteúdo via WordPress	Entrevista e apuração jornalística

		Noções básicas de locução	Gestão de conteúdo via WordPress
		Redação radiojornalística	Criação de conteúdo gráfico informativo via Canva
		Narração Esportiva (Teté Motta)	Edição de vídeo
		Radiojornalismo esportivo (Robson De Lazzari)	Edição de áudio
Viagens e visitas imersivas	São Paulo: Mercado Municipal Redação do Estadão Museu de Arte Moderna	São Paulo: Jornalismo Globo Museu do Futebol Folha de S. Paulo	Viagem e visitas suspensas em função da pandemia de Covid-19

		Exposição Leonardo da Vinci - 500 anos	
	Visita a redações em Curitiba	Visita a redações em Curitiba	

Tabela 2: Atividades pedagógicas realizadas na Fatos

Na primeira fase do projeto, um dos desafios foi organizar a supervisão docente. A maioria dos professores da graduação do curso de Jornalismo da universidade em questão, num total de nove, participou do projeto, com carga horária dividida entre os diferentes núcleos de produção, horários e dias da semana, de segunda a sexta-feira. Apesar de esse método ter promovido uma vivência plural, a permanência fragmentada de professores mostrou-se pouco eficaz, uma vez que o conteúdo resultante – igualmente fragmentado – não alcançava a unidade e multimídiaidade almejadas.

Como aperfeiçoamento da experiência inicial, a segunda fase passou por uma redução no número de professores envolvidos, em um total de seis. Dois desses professores puderam dedicar carga horária mais elevada ao projeto e um deles assumiu oficialmente a coordenação da redação laboratorial, fator importante na integração do curso e docentes à Fatos Narrativas Midiáticas. Isso propiciou uma maior identificação dos estudantes com os supervisores, o que revelou a necessidade de manter uma referência menos fragmentada para os participantes.

Considerando os ganhos da fase anterior, o terceiro ano iniciou-se sob a supervisão de apenas dois professores, que

passaram a dedicar, cada um, acima de dez horas semanais ao projeto. A partir desse momento, a redação estabelece um fluxo de trabalho comum, independentemente da presença de um ou de outro professor (eles se revezam de segunda a sexta-feira), assim como em diferentes configurações de equipes de estudantes. O modelo garante uma produção altamente colaborativa, em equipes que compartilham apuração, redação ou edição de reportagens, além de trabalharem em produtos complementares (vídeos, fotos, produtos sonoros etc.)

A Fatos Narrativas Midiáticas passou a ocupar um novo espaço físico em 2018. A inauguração da sala foi marcada por um bate-papo com dois jornalistas, em agosto daquele ano. A iniciativa foi fator de motivação dos estudantes e passou a ser adotada como prática nos anos seguintes, quando outros jornalistas foram convidados a abrir o ano letivo do projeto, compartilhando relatos sobre vivências na prática jornalística. Também como forma de motivação e atividade imersiva, os estudantes do projeto foram convidados a participar de viagens a São Paulo nos dois primeiros anos. Os estudantes conheceram redações de veículos jornalísticos, puderam conversar com profissionais do meio e também tiveram oportunidade de visitar espaços culturais na cidade. O subprojeto Fatos na Estrada teve que ser suspenso em 2020, em razão do isolamento exigido para controle da pandemia.

Uma experiência relevante na rotina produtiva foi a colaboração de duas monitoras no ano de 2019. As estudantes, naquele momento cursando o segundo ano da graduação, auxiliaram os professores supervisores nas dinâmicas com a equipe do projeto, formada majoritariamente por calouros. As monitoras atuaram ora como produtoras, ora como editoras, sempre sob a supervisão dos professores. A dinâmica favoreceu a troca

espontânea de conhecimentos entre estudantes em diferentes níveis de formação.

Na medida em que as práticas jornalísticas tinham andamento, foi necessário intensificar a formação dos estudantes, até mesmo para garantir o nivelamento da equipe, formada por integrantes de diversos períodos da graduação. É importante salientar como um possível resultado de aprendizagem, relatado por professores do curso, indícios de que alunos participantes da Fatos têm conseguido um maior entrosamento e até mesmo aproveitamento nas disciplinas da graduação. Ou seja, a aprendizagem a partir do projeto prepara os estudantes para novos conteúdos ou interioriza conhecimentos previamente adquiridos.

Entre as atividades formativas do projeto, estão palestras e oficinas de preparação para coberturas diárias e especiais. Na segunda e terceira fases, algumas oficinas se tornaram obrigatórias na primeira semana de trabalho, entre elas, as de "Gestão de conteúdo via WordPress", "Redação radiojornalística", "Entrevista e apuração jornalística", "Edição de vídeo" e "Edição de áudio".

O incentivo à participação dos estudantes em novas formas de cobertura noticiosa e na produção em múltiplos formatos também evidenciou a necessidade de prepará-los para esses desafios. Como exemplo, vale mencionar a oferta das oficinas de Narração Esportiva e Radiojornalismo Esportivo, parte da capacitação para a transmissão de uma partida de futebol em Curitiba e cobertura especializada para o programa Fatos Esportivos. Com o objetivo de inovar e experimentar novas formas jornalísticas a cada fase do projeto, as atividades formativas seguem um padrão dinâmico e flexível, que precisa estar adequado às necessidades e anseios dos estudantes, assim como aos princípios norteadores das melhores práticas pedagógicas.

Produção laboratorial

A produção laboratorial da Fatos teve mudanças significativas entre as diferentes fases do projeto, como indica a tabela abaixo.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Jornal impresso	1 edição	1 edição	sem edição
Reportagem digital	60 conteúdos	140 conteúdos	84 conteúdos
Conteúdo de rede social	50 postagens	120 postagens	120 postagens
Conteúdo sonoro	Transmissões ao vivo de 2 programas	Transmissões ao vivo de 5 programas	<i>Podcast</i>
Conteúdo audiovisual	4 boletins	4 boletins	11 boletins
Cobertura especial	4 coberturas	9 coberturas	3 coberturas (relacionadas à Covid-19)
Produção ao vivo	Rádio	Rádio	<i>Lives no Instagram</i>

Tabela 3: Produção laboratorial na Fatos

Houve expressivo acréscimo de volume de material jornalístico produzido entre a primeira e a segunda fases, sobretudo no que diz respeito a reportagens digitais (crescimento de 133%), [cujo conteúdo está disponível neste link](#); e conteúdos de redes sociais (crescimento de 140%), [disponíveis aqui](#).



Figura 2: Exemplos de reportagens digitais feitas pelos estudantes



Figura 3: Exemplo de conteúdos de redes sociais feitos pelos estudantes

Também se destacou o aumento na produção de conteúdos sonoros, com o número de programas regulares transmitidos por webrádio se ampliando de dois para cinco, [como este](#); e as

coberturas especiais, que cresceram de quatro para nove. Além disso, houve mudança na característica das produções ao vivo, que deixaram de ser em formato radiofônico e passaram a ocorrer em redes sociais, [como esta](#).

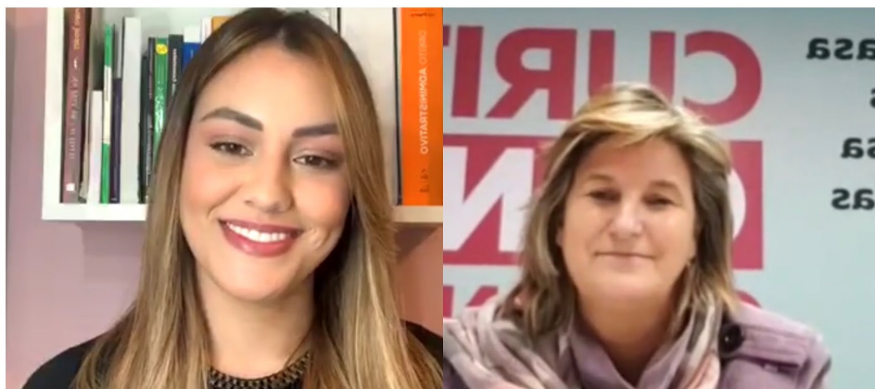


Figura 4: Exemplo de entrevista ao vivo (live) feita por estudantes nas redes sociais.

Os resultados refletem, sobretudo, as mudanças nas regras de funcionamento e nas dinâmicas jornalísticas do projeto, com o fim da segmentação por núcleos e o aumento da frequência de reuniões de pauta, conforme descrito no item i. Isso teve como resultado o trabalho em pautas de teor factual e, em consequência, menos complexas de elaborar do que as da fase anterior, quando o foco estava em reportagens especiais. O aumento na produção estimulou os estudantes a seguir atuando no projeto, já que obtiveram resultados mais rapidamente e sentiram que, efetivamente, estavam desenvolvendo as competências propostas pelo curso.

A pandemia de Covid-19, por sua vez, também acarretou alterações expressivas na produção dos estudantes. Destacamos,

pois, cinco. A primeira diz respeito à impossibilidade de elaboração de uma edição de jornal impresso, visto que o acesso a softwares de diagramação se limitou ante ao impedimento de uso da estrutura física do projeto e que não era viável nem coerente a distribuição e a circulação de mídias impressas nesse período.

A segunda foi a ampliação na produção de conteúdos de rede social, que se tornaram a mídia mais utilizada, sobrepondo-se às reportagens digitais, especialmente face à prática de produzir boletins diários, em formato gráfico e com publicação no Instagram, sobre os números de casos e óbitos confirmados de Covid-19 no estado.

A terceira mudança foi a criação do primeiro podcast do projeto, chamado de Fatos Históricos ([disponível para ser escutado aqui, na plataforma Spotify](#)), que substituiu a produção de conteúdos sonoros para webrádio, inviabilizados ante o fechamento temporário da estrutura física do projeto.

A quarta modificação foi o aumento na produção de conteúdo visual, que praticamente triplicou, com a prática de promover entrevistas ao vivo em vídeo, via Instagram, sobre temas relacionados à Covid-19 e ao universo esportivo durante a pandemia.

Por fim, a quinta mudança abrangeu as coberturas especiais, que se reduziram, ante a necessidade de trabalho remoto; e passaram a ter foco específico na cobertura da pandemia de Covid-19, com destaque para a participação da Fatos no projeto independente Inumeráveis ([disponível aqui](#)), que prestou tributo às vítimas da doença que vieram a falecer.

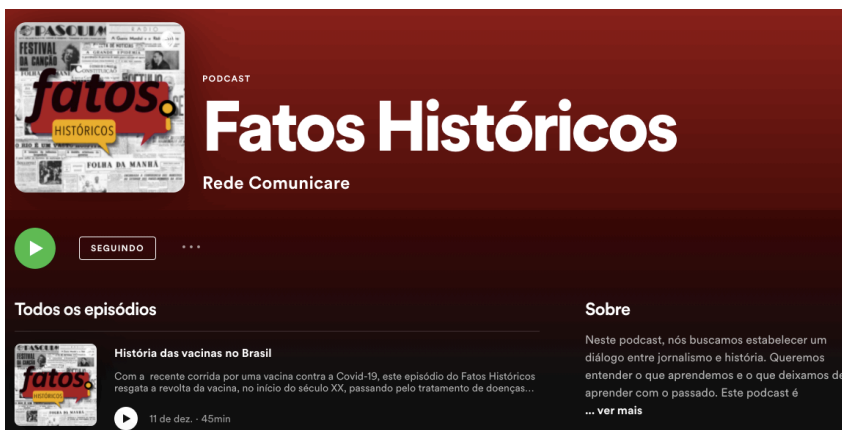


Figura 5: O podcast Fatos Históricos está disponível nas principais plataformas de streaming sonoro, como o Spotify.

Considerações finais

As primeiras redações criadas no curso de Jornalismo desta universidade privada brasileira em questão eram projetos que promoviam a produção multimídia de conteúdo, sem, no entanto, a integração de conteúdos e plataformas que caracterizam a Fatos Narrativas Midiáticas.

A prática docente se modificou significativamente ao longo do desenvolvimento do projeto, sobretudo no sentido de ampliar as atividades de capacitação ofertadas aos estudantes participantes, de modo a constituir a Fatos não apenas como mero espaço produtivo, mas também formativo e complementar à sala de aula. Os professores também passaram a atuar de modo mais horizontal, tanto ao identificar a necessidade de permitir o desenvolvimento de produtos de natureza mais próxima à realidade dos estudantes, como redes sociais; quanto ao compartilhar as ações de supervisão com estudantes, quais sejam as que atuaram como monitoras. O

reflexo de tais mudanças se fez visível no aumento do volume e da qualidade do trabalho produzido, recentemente premiado.

Ao realizar a pesquisa-formação ao longo do processo de implantação da redação laboratorial de jornalismo, percebemos que o processo de ensino deve ocorrer de modo orgânico e inclusivo, a partir do respeito pela identidade cultural dos estudantes, tal qual preconiza Freire (2001).

Também notamos que o desafio de inovar e atualizar métodos pedagógicos e de ensino é permanente, dado que novos contextos surgem de modo incessante, exigindo respostas adequadas e criativas. Nesse sentido, as restrições impostas pela pandemia de Covid-19 acabaram por induzir novos processos e métodos de trabalho, centrados no modelo remoto de ensino, que tende a legar de modo perene algumas práticas, mesmo após a ansiada superação da pandemia e a conseqüente normalização das atividades estudantis.

Assim, o desafio imposto aos educadores é o da resiliência e da renovação permanentes, pois não apenas o jornalismo se transmuta velozmente, mas, do mesmo modo, a realidade do corpo universitário e da própria educação.

Este estudo contribui para identificar a possibilidade de utilização de novas experiências metodológicas na formação do futuro profissional, além de propiciar a reflexão sobre a necessidade de experimentação na prática jornalística laboratorial. Isso contribui para que na universidade seja possível criar e não apenas copiar modelos vigentes no mercado que também estão em experimentação.

Referências

CHIZZOTTI, A. (2005) **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (2001) **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP.

HARARI, Yuval Noah (2018) **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras.

JOSSO, Marie-Christine (1991) **Cheminer vers soi**. Suisse: Ed. l'Age d'Homme.

MARQUES DE MELO, José (2007) **Maldição de Sísifo**: retrato sem retoque de uma instituição sexagenária, periodicamente desafiada a se reinventar. *Comunicação & Informação*, 10 (2), 11-20, 2007. <https://doi.org/10.5216/c&i.v10i2.10788>

MARQUES DE MELO, José (2009) **Jornalismo**: compreensão e reinvenção. São Paulo: Saraiva.

SOUZA, Suyanne T. (2016) **Experiências Laboratoriais** – A pesquisa formação no processo da implantação de uma redação convergente de Jornalismo. *Estudos de Jornalismo* 6 (1), 53-69. Retirado de http://www.revistaej.sopcom.pt/ficheiros/20161231-ej6_v1_2016.pdf

TORRES, Patrícia Luipon & Irala, Esrom Adriano F. (2007) **Aprendizagem Colaborativa**. In Torres, Patrícia Lupion (org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir** (65-98). Curitiba: SENAR-PR.

ZABALA, Antoni (2002) **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Artmed Editora.

MAPA DO CONTEXTO: um instrumento didático para investigações jornalísticas baseadas em hipótese⁴

Marília Gehrke
Fabiana Freitas

Introdução

Diante de um cenário marcado pela quantidade massiva de informações à disposição da população na Web, acreditamos que o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes em relação às fontes de informação torna-se uma questão fundamental para a formação de opinião e compreensão dos acontecimentos da atualidade. Assim, este trabalho relata o processo de construção de um instrumento didático para auxiliar os estudantes na reflexão e investigação de fatos com potencial para tornar-se notícia.

A ferramenta, denominada *mapa do contexto*, vem sendo desenhada a partir de aporte teórico principalmente dos estudos de

⁴ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no GP Teorias do Jornalismo do XVIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

jornalismo. Busca auxiliar nos processos de inovação e solução de problemas a partir de informações públicas. Apresenta a hipótese como ponto de partida e as fontes de informação para auxiliar no processo de investigação e contextualização. Somam-se a esse conteúdo as percepções coletadas durante estágio docente em 2018/1 no curso de Jornalismo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Percebemos, àquela altura, a necessidade de um instrumento didático para instigar o entendimento de um tema em perspectiva, com o reconhecimento das fontes, especialmente de natureza documental.

A investigação jornalística parte de uma questão a ser respondida ou esclarecida. Propomos, neste artigo, uma estruturação detalhada, aliando-nos ao que Hunter *et al* (2013) denominam de projeto investigativo. A apuração jornalística começa antes mesmo da execução do projeto de investigação propriamente dito. Trata-se de um processo que norteia desde a concepção do tema a ser trabalhado. Entendemos que, em um cenário de jornalismo em rede (HEINRICH, 2011), caracterizado pela conectividade, as formas de verificar uma informação ganham novos contornos. Dentre os elementos a serem considerados estão o uso de bancos de dados públicos para descobrir e sustentar notícias, cujos procedimentos de coleta, compilação e visualização integram o conjunto de práticas do jornalismo guiado por dados (GEHRKE, 2018; TRÄSEL, 2014).

É preciso considerar que, neste ambiente, a consulta às fontes jornalísticas exerce um papel central. Partindo de rotinas que normalmente envolvem entrevistas com fontes humanas, ou seja, pessoas que são consultadas porque detêm certos conhecimentos ou informações, o processo de apuração tem início com a pesquisa em fontes documentais (GEHRKE, 2018; PINTO, 2000) ou fontes

abertas (HUNTER *et al*, 2013), de modo que seja possível sustentar ou refutar rapidamente uma hipótese – que vai dar origem ao projeto de investigação jornalística.

Os passos seguintes à elaboração do ponto de partida para a produção de uma reportagem, como mostraremos no *mapa do contexto*, estão na formação dos elementos de contextualização, ou seja, de tópicos e subtópicos que devem ser contemplados pelo conteúdo jornalístico. São essas informações que vão dar suporte ao que será trabalhado, ou seja, que irão permitir a inserção dos acontecimentos em um lugar que lhes dê sentido (LÜCKMAN; FONSECA, 2017; LÜCKMAN, 2020). A ferramenta aqui proposta tem como ponto principal sugerir etapas para a condução de uma investigação jornalística especialmente a partir de fontes documentais disponíveis na Web, levando em conta fatos anteriores e questões que precisam ser esclarecidas para a elaboração de uma reportagem capaz de informar de modo qualificado (REGINATO, 2019). As sete etapas são, nomeadamente: hipótese vinculada ao tema, palavras-chave, apuração, fontes jornalísticas, bancos de dados, contextualização e aprofundamento.

Exploramos, neste artigo, os pilares teóricos que consideramos fundamentais para formulação desse instrumento didático. Dessa forma, começamos o texto discutindo hipótese e fontes; na sequência, trazemos para a discussão a contextualização no jornalismo (GENRO FILHO, 2012; LÜCKMAN, 2020; ZAMITH, 2011), as notícias sobre relações (NIELSEN, 2017) e, finalmente, os procedimentos para busca de informações e preenchimento do *mapa do contexto*. Concluímos, por fim, que essa ferramenta pode ser útil não apenas para jornalistas em formação, mas pode servir como guia para auxiliar na busca e análise de informações na Web em outras áreas do conhecimento e como suporte didático para

iniciativas que buscam inspirar práticas inovadoras para a solução de problemas da sociedade.

Hipótese, investigação e uso de fontes

Informar de modo qualificado (REGINATO, 2019), prática que compreende o uso de informação verificada, relevante, contextualizada, plural e envolvente, é um desafio constante no jornalismo. Para assegurar a existência de um método jornalístico construído sobre os pilares da verdade e da verificação (KOVACH; ROSENSTIEL, 2014), Hunter *et al* (2013) trabalham com a ideia de projeto investigativo no jornalismo. Seu maior diferencial em relação à pauta, que em linhas gerais busca delimitar o recorte de um tema a ser abordado, é o uso de hipótese. Para os autores, o estabelecimento de uma hipótese permite mapear um problema e suas adjacências, transformando questões amplas do mundo em questões verificáveis pelo jornalismo.

Na ciência, as hipóteses também estão associadas ao processo investigativo, servindo como base para encontrar respostas aos problemas estudados (GIL, 2019). Enquanto algumas hipóteses buscam relacionar causa e efeito, outras apresentam caráter descritivo. Gil (2019) aponta as principais formas de elaborar uma hipótese: observação, consulta aos resultados de outras pesquisas, teorias e intuição. As hipóteses são afirmações que serão testadas e então aceitas ou refutadas de acordo com os resultados obtidos.

Para Hunter *et al* (2013, p. 18), a hipótese que vai dar origem à investigação jornalística precisa ser estruturada em até três frases. "Você cria uma afirmação daquilo que pensa que a realidade é, com base nas melhores informações de que você dispõe, e, então, procura novas informações que possam provar ou refutar a sua afirmação". Assim, os autores indicam que o processo de pesquisa comece pelas fontes abertas – o que também chamamos de fontes documentais (GEHRKE, 2018; PINTO, 2000) –, ou seja, materiais que

estão facilmente à disposição, como documentos públicos e reportagens disponíveis na internet.

Com base em Gehrke (2018), incluímos nesta lista as bases de dados públicas – disponíveis principalmente nos portais de transparência dos governos –, aspectos da legislação, estudos científicos, pronunciamentos de autoridades em sites de redes sociais e outras possibilidades de fontes abertas ao público, incluindo a Lei de Acesso à Informação (LAI)⁵. Machado (2006) também indica o ciberespaço como fonte, pois se trata de um lugar ao qual os jornalistas podem ocorrer para obter informações complementares às afirmações geralmente coletadas, de maneira que seja possível obter um aprofundamento em questões de interesse público.

Hunter *et al* (2013) indicam algumas vantagens no trabalho com a hipótese: permite que algo seja verificado; aumenta as chances de descobrir um conteúdo noticiável; é uma ferramenta que pode ser utilizada várias vezes; auxilia no gerenciamento do projeto como um todo; e indica que haverá uma história a ser contada jornalisticamente para além de um emaranhado de dados selecionados.

⁵ A Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, passou a vigorar no Brasil em maio do ano seguinte, e regulamenta o acesso às informações públicas. Assim, órgãos de diferentes níveis e esferas têm o compromisso de disponibilizar abertamente os dados de interesse público em seus portais de transparência. Além da vertente ativa, cuja oferta de dados parte desses órgãos, a Lei de Acesso à Informação (LAI) prevê uma vertente passiva, em que o público pode fazer pedidos via Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

O início do percurso de apuração jornalística para a elaboração de uma notícia inteligível ao público tem nas fontes seu papel fundamental (GEHRKE, 2018). As fontes jornalísticas geralmente são classificadas como pessoais e documentais (PINTO, 2000), a quem os jornalistas recorrem para obter informações a partir de observação ou entrevista (GANS, 2004). Ainda que estejam em uma posição para testemunhar eventos, os jornalistas consultam fontes para informar o que aconteceu com base em suas versões. Por conta das rotinas produtivas, os jornalistas tendem a consultar primeiro as fontes oficiais, ou seja, representantes de órgãos governamentais, na maioria das vezes, diz Sigal (1987). A partir de seus estudos, Gans (2004) apresenta percepção semelhante: pela falta de tempo, um pequeno grupo de fontes, já acionado em outras ocasiões, acaba sendo aproveitado novamente.

No jornalismo guiado por dados, os dados são a principal fonte da notícia e envolvem desde a coleta até a visualização de informações. Por isso, técnicas dessa natureza são particularmente úteis no processo de apuração⁶. A exemplo do projeto de investigação proposto por Hunter *et al* (2013), também parte de uma pergunta, que pode ser feita a partir do olhar crítico para as fontes ou a partir de uma curiosidade qualquer que necessite de dados para ser respondida (BRADSHAW, 2017).

Nesse sentido, o que propomos aqui é uma sistematização de possíveis etapas para guiar uma investigação jornalística baseada,

⁶ É possível refletir, ainda, sobre a união de técnicas empregadas no jornalismo guiado por dados e outras práticas. Em experiência docente (FONSECA et al, 2018), percebemos que, combinadas aos recursos trabalhados no fact-checking, essas técnicas são particularmente úteis para consultas em bancos de dados e documentos públicos.

principalmente, em fontes documentais disponíveis no ambiente digital. Acreditamos que a ideia de projeto de investigação, partindo de uma hipótese, permite que se dê mais atenção ao método jornalístico, resgatando alguma proximidade com a ciência, conforme discutido por autores como Meyer (1991) nas origens do jornalismo guiado por dados. Em trabalho anterior, Gehrke (2017) defendeu a aproximação do jornalismo guiado por dados do extremo científico – o conhecimento sobre – do *continuum* estabelecido por Robert Park nos anos de 1940. Como veremos adiante, Nielsen (2017) associa práticas como essa ao que chama de *notícias sobre relações* por conta de seu caráter contextual.

A ideia de um projeto de investigação lembra os processos de inovação, em que a tentativa e o erro (se for o caso) ocorrem de maneira rápida e permitem mudanças de percurso. Assim, a estratégia de consultar fontes abertas é, também, uma forma rápida de dar continuidade ou interromper a apuração de uma história. A vantagem de se trabalhar com um projeto investigativo, para Hunter *et al* (2013), também tem a ver com o fato de que o repórter consegue visualizar com mais facilidade as respostas que precisa encontrar e para que o editor avalie se vale a pena investir na história. Além disso, permite que o jornalista consiga consultar os materiais reunidos de uma forma mais organizada.

O mapeamento de uma questão central e das fontes a serem consultadas dialogam com o processo de contextualização no jornalismo, que será explorado a seguir. Gehrke (2018) destaca que as fontes têm papel fundamental para compor o processo de identificação e contextualização que permite a compreensão do evento jornalístico. Entendemos que a atribuição de contexto a determinado fato está em mostrar os acontecimentos que levaram à atual configuração. Neste sentido, acreditamos que oferecer ao leitor um conteúdo jornalístico contextualizado é fundamental para ajudá-

lo a entender o seu entorno, tomar decisões e formar sua opinião acerca de um tema.

A contextualização no jornalismo

Os fatos não ocorrem de maneira repentina e desestruturada, mas apresentam enlaces com situações anteriores e desdobramentos que virão a acontecer. Esses processos não podem ser desconsiderados no fazer jornalístico. Lückman e Fonseca (2017, p. 163) entendem que contexto remete “[...] à ideia de inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação”. Dar contexto significa, sobretudo, trazer à tona acontecimentos e explicações de maneira que o público compreenda as origens de um problema.

Em definição atualizada, Lückman (2020, p. 193) compreende o contexto como um recorte da realidade que está ligado ao acontecimento jornalístico, sendo mais ou menos amplo, a depender das escolhas do jornalista e de seus “[...] referenciais epistêmicos e ideológicos, das peculiaridades do meio onde a notícia será publicada ou das possibilidades empíricas de alcance do fragmento a ser recortado.”

Já a contextualização, para a autora, é o resultado da articulação de elementos relevantes no entorno de um acontecimento jornalístico, “[...] partindo dos aspectos singulares e identificando informações conexas, pertinentes e consistentes que contribuam para ampliar a compreensão crítica do tema, possibilitando, assim, a produção de conhecimento.” (LÜCKMAN, 2020, p. 193).

Esse também é um aspecto fundamental da obra de Genro Filho (2012), originalmente publicada em 1987. O autor compreende que o jornalismo é uma forma de conhecimento cristalizada no

singular, mantendo uma relação dialética com outras duas categorias, particular e universal. É no particular, como mostra Teixeira (2007), que reside a ideia de contextualização. Assim, o jornalismo só está apto a construir o conhecimento acerca da realidade na medida em que estabelece relações entre as categorias e supera relatos breves e descuidados.

A partir dessa proposta, e defendendo que a pirâmide no jornalismo deveria se manter de pé – do singular para o particular e o universal, portanto –, e não ser apresentada de forma invertida, Genro Filho buscava fornecer elementos para a construção de uma teoria do jornalismo. A universalidade que operacionaliza a relevância aos fatos científicos aparece somente de pano de fundo, como um horizonte na contextualização. Embora Genro Filho esteja se referindo também à apresentação final da reportagem, suas ideias nos ajudam a refletir sobre o andamento de todo o percurso de apuração.

Nos meios digitais, diferentes autores discutem o processo de contextualização desde o início dos anos 2000. Zamith (2011, p. 14) defende, em sua tese, que “[...] no jornalismo o contexto tem tanta ou mais importância do que o texto. De nada adianta relatar um fato com esmerada minúcia se o receptor não tiver condições de perceber em que contexto se deu esse fato”. Ele é um dos autores que pensa a contextualização no jornalismo digital. Entende, portanto, que o jornalismo contextualizado é aquele que aproveita as potencialidades da internet, considerando espaços e ferramentas.

A contextualização para a Web implica a valorização das características específicas do meio. Se no início o jornalismo na internet era mera transposição do conteúdo de outros suportes (MIELNICZUK, 2003), hoje, pelo menos em princípio, a produção é pensada de acordo com as características do meio. A simples transposição de conteúdo, sem considerar as características do meio,

é, para Zamith (2011), a desvalorização da multiplicidade de características e possibilidades expressivas da internet.

O jornalismo na Web apresenta características que se aproximam ou que se diferem de outras plataformas. Com utilização simultânea de código linguístico, icônico e sonoro, que separadamente são utilizados por outros meios, a Web permite uma narrativa hipertextual e imersiva, características próprias desse ambiente (MIELNICZUK, 2003). É justamente o aproveitamento dessas particularidades que pode gerar a contextualização.

Pavlik (2001, p. 4) reuniu cinco dimensões da contextualização para o jornalismo na internet: amplitude das modalidades de comunicação, hipermídia, maior envolvimento do público, conteúdo dinâmico e customização. Para o autor, a manutenção da democracia depende de cidadãos bem-informados. E o jornalismo contextualizado na Web apresenta ferramentas que auxiliam nesse processo, incluindo o engajamento da audiência na reportagem.

À luz da Teoria do Hipertexto, Baccin (2017) busca compreender como as histórias são contadas e como a reportagem hipermídia potencializa a contextualização jornalística. Ao analisar grandes reportagens publicadas pelo *The New York Times*, *Público* e *Folha de S.Paulo*, a autora identificou alguns padrões, entre eles o uso de links narrativos para ilustrar e detalhar informações. Já a contextualização ocorre por meio da humanização de relatos, do uso de base de dados, de recursos imersivos e do formato narrativo das reportagens hipermídia, o *longform*. O jornalismo contemporâneo e suas formas de narrar também é observado por Barbosa e Torres (2013) a partir de formulações anteriores do Paradigma Jornalismo Digital em Base de Dados (JDBD), originalmente criado por Barbosa (2007). As bases de dados, portanto, são parte fundamental de

narrativas dinâmicas e complexas. O jornalismo guiado por dados, por sua vez, é percebido dentro do escopo conceitual do JDBD.

Acreditamos que, hoje, o jornalismo produzido na Web apresenta mais condições e ferramentas para fornecer ao leitor a contextualização dos temas trabalhados. Dessa forma, torna-se possível a operacionalização do que entendem Lückman e Fonseca (2017) e Lückman (2020) quanto à contextualização: apresenta relação com acontecimentos anteriores dentro do mesmo tema gerador da notícia, considerando os limites de espaço e/ou tecnologias disponíveis, e informações ligadas aos antecedentes históricos e sociais do acontecimento.

As notícias publicadas nos meios digitais e que recebem elementos explicativos e contextuais são classificadas por Nielsen (2017) como notícias sobre relações. O termo é utilizado para designar, por exemplo, notícias que vão além dos alertas nos aplicativos (notícias como impressões) e dos conteúdos atuais (notícias como itens). Além de explorarem em profundidade seus principais aspectos e, por isso, terem maior potencial de geração de conhecimento, as notícias sobre relações – assim nomeadas porque não só apresentam o fato, mas o seu entorno – têm durabilidade maior do que as rápidas informações que circulam pelo ambiente digital.

Atentar para os aspectos relacionados à contextualização oferece ao leitor, portanto, a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre fatos adjacentes. Também oportuniza que o público tenha acesso imediato ao conteúdo provido pelas fontes de informação. Nesse sentido, a elaboração de um mapa do contexto na preparação da reportagem pode ser útil para a identificação das fontes de informação e definição dos tópicos que serão contemplados no entorno de um tema central.

O mapa do contexto

A criação do *mapa do contexto* como instrumento didático para a compreensão dos fatos na apuração da notícia tem a ver com a necessidade de atualizar competências relacionadas à verificação da informação e a construção da narrativa na Web. Do ponto de vista pedagógico, nos aliamos à Mielniczuk e Träsel (2017), que propõem uma reflexão sobre o ensino como um vetor de difusão de práticas inovadoras no jornalismo, o que inclui o uso de dados na apuração de fatos, a fim de explorar diferentes métodos de trabalho e ferramentas nas mídias digitais.

É importante destacar, no entanto, que nossa proposta não é uma metodologia estanque ou um manual de reportagem, mas sim uma ferramenta de ensino que tem por objetivo, ao final, a percepção, por parte dos estudantes, da complexidade do tema a ser investigado a partir do acionamento de fontes. Os primeiros testes e apontamentos desta ferramenta foram colocados em prática pelos graduandos de Ciberjornalismo 3, durante estágio docente em 2018/1 no curso de Jornalismo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico/UFRGS). Na segunda metade do semestre, os alunos precisavam propor um tema a ser investigado e elaborar uma reportagem a partir dele, considerando as características próprias da Web e, por isso, planejando como contar a história em outros formatos além do texto.

O ponto de partida para o preenchimento do mapa é a definição de uma hipótese a ser investigada e a escolha de palavras-chave referentes ao entorno do problema. Com essas questões definidas, os alunos buscam informações a partir das práticas do jornalismo guiado por dados (TRÄSEL, 2014), incluindo buscas

avançadas na internet e consulta às bases de dados públicas. Para o exercício, são apresentadas orientações para maximizar a procura de informações direto na fonte oficial em buscadores, bem como o uso de filtros para selecionar dados indexados por órgão ou tipo de arquivo, por exemplo (BRADSHAW, 2017).

Percebe-se, no entanto, que nem sempre os estudantes têm familiaridade sobre como as esferas e os poderes estão organizados nos governos e como essas informações estão disponíveis. Por essa razão, decidimos incluir, dentre as etapas de investigação para preenchimento do mapa, um exercício que permite a pesquisa de reportagens jornalísticas já publicadas sobre o tema para que os alunos possam verificar como o assunto foi contemplado pelos veículos de comunicação em matérias anteriores, reconhecer fontes oficiais, bem como os enquadramentos adotados. Esta observação vai ao encontro da descrição de Heravi (2017) sobre o ensino do jornalismo guiado por dados. Para a autora, há diferenças entre ensinar o uso de dados para jornalistas em formação e jornalistas já graduados, visto que esses públicos apresentam diferentes níveis de conhecimento em relação aos métodos e processos jornalísticos.

A partir dos referenciais apresentados até aqui e da observação durante a utilização do *mapa do contexto* em sala de aula, propomos sete etapas para guiar os estudantes no preenchimento do instrumento didático, de preferência em grupo, para estimular o debate: **1) Hipótese vinculada ao tema** – escolha do tema a ser investigado e indicação de hipótese a ser apurada; **2) Palavras-chave** – identificação das palavras-chave relacionadas ao tema da hipótese; **3) Apuração** – busca na Web, a partir das palavras-chave da hipótese, de notícias em veículos jornalísticos de referência; **4) Fontes jornalísticas** – reconhecimento das fontes acionadas nas reportagens encontradas, delimitando caminhos possíveis de investigação através de pedidos via Lei de Acesso à Informação; **5)**

Bancos de dados – acionamento das fontes documentais e busca de dados atualizados relacionados à hipótese, a fim de embasá-la ou refutá-la; **6) Contextualização** – apontamento de subtemas necessários para contextualizar o tema escolhido para investigação; **7) Aprofundamento** – reconhecimento de novas fontes para cada subtema escolhido.

Figura 1 – Os sete passos em busca da contextualização



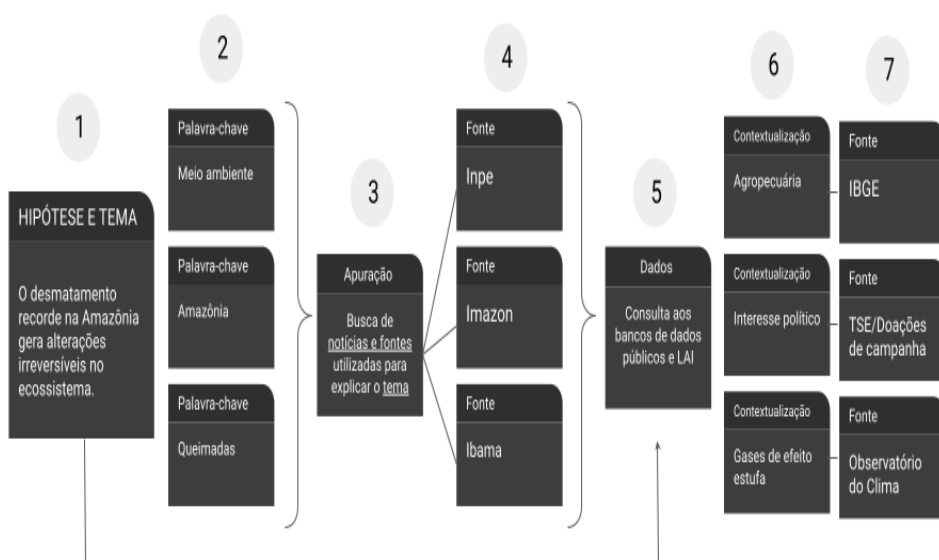
Fonte: As autoras (2021)

Na **Figura 1**, é possível perceber que as fontes documentais desempenham papel fundamental no processo de contextualização e aprofundamento de um tema. Após os sete passos, o mapa do contexto é concluído, e o autor tem condições de visualizar a

hipótese e o tema de forma ampla e possivelmente mais clara. Dessa maneira, ao estimular o reconhecimento das fontes jornalísticas, os estudantes aprendem os caminhos de apuração que devem trilhar para rastrear o contexto das informações. As notícias servem como ponto de partida para compreender aspectos da sociedade e para verificar ou refutar a hipótese apontada inicialmente pelo grupo, percebendo se o tema escolhido tem força para o desenvolvimento de uma reportagem.

A seguir, veremos um exemplo de mapa elaborado para compreender questões ligadas ao desmatamento na Amazônia.

Figura 2 – Mapa do contexto para compreender o desmatamento



Fonte: As autoras (2021)

A **Figura 2** demonstra a criação de um mapa do contexto relacionado ao desmatamento na Amazônia. Após o estabelecimento do tema e da hipótese correspondente (1), três palavras-chave foram destacadas (2) para desdobramento do tópico. Na sequência, ocorre a busca pelo tema e pelas palavras-chave em notícias (3) e, a partir da leitura do conteúdo, a sinalização de fontes acionadas pelos jornalistas (4). Neste exemplo, foram elencados o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Na etapa seguinte (5), são pesquisados os bancos de dados relacionados a essas fontes e, em caso de ausência de informações, estimula-se o uso de pedidos via Lei de Acesso à Informação. No passo posterior (6), três subtemas – ou temas adjacentes – geralmente associados às questões de desmatamento são adicionados ao mapa: agropecuária, interesse político e gases de efeito estufa. Para cada um deles, novas fontes passíveis de consulta são identificadas (7): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Tribunal Superior Eleitoral (TSE), por conta de seus registros de doações de campanha e possíveis interesses, e Observatório do Clima. Na última etapa ou posteriormente a ela, indica-se que fontes pessoais também sejam acionadas. Com o preenchimento dos sete passos do mapa do contexto, é possível identificar um cenário que busca estabelecer relações entre os acontecimentos, e não contempla apenas a cobertura pontual de um fato noticioso.

Outro aspecto trabalhado em sala de aula, paralelamente ao preenchimento do mapa do contexto, diz respeito à empatia no jornalismo (FREITAS; BENETTI, 2017), de modo a explorar que os alunos sejam capazes de se colocar no lugar do outro – tanto em se tratando das fontes pessoais consultadas quanto do público-alvo da reportagem que será desenvolvida após a criação do mapa do

contexto. Trata-se de um exercício de consciência para a compreensão do público que está sendo contemplado.

Percebemos que, ao preencher um instrumento didático que instigue a visualização de um problema sob diferentes aspectos, os estudantes exercitam o senso crítico perante a realidade que será retratada. Também nos parece possível que o esquema a ser construído igualmente auxilie na construção de narrativas não apenas focadas no singular e no particular, como observa Adelmo Genro Filho (2012), mas, sim, compreendendo e relatando aspectos universais, apresentados ao leitor como complemento aos assuntos principais, sendo incluídos na narrativa especialmente através de hipertexto, considerando camadas de aprofundamento a partir de características específicas do desenvolvimento de conteúdo jornalístico para a internet, caso da disciplina em que o mapa do contexto foi inicialmente testado.

Considerações finais

Um dos diferenciais do jornalismo, neste cenário de excesso de informações na Web, está na produção de informação qualificada (REGINATO, 2019), que inclui a verificação e a contextualização. Entendemos que um jornalismo de qualidade depende, dentre outros fatores, de uma apuração bem executada – isso inclui o olhar atento para as fontes pessoais e documentais a serem consultadas, além da elaboração de uma hipótese bem estruturada que vai orientar todo o processo de investigação. Outra premissa está na indicação de contexto, ou seja, envolver o tema principal com questões adjacentes e fundamentais para a compreensão do fato.

Diante disso, apresentamos, neste artigo, os primeiros passos para a construção de um instrumento denominado *mapa do contexto*, elaborado em sete etapas como forma de auxiliar estudantes a apresentarem uma visão crítica sobre as notícias e as

fontes utilizadas. Parte-se da definição de uma hipótese para então recorrer às fontes jornalísticas em diferentes etapas de execução. Para facilitar o processo aqui relatado, que inclui principalmente a busca de informações em bases de dados públicas e outros dados abertos, entendemos que as técnicas de apuração ligadas ao jornalismo guiado por dados são especialmente úteis. Paralelamente a isso, estimulamos que, a título de exercício, haja uma reflexão sobre o papel da empatia no contato com as fontes pessoais e com o público-alvo.

Acreditamos que instrumentos como o *mapa do contexto* podem ajudar os alunos de jornalismo a ter uma visão abrangente durante a investigação de um problema passível de verificação através de fontes documentais. Entendemos que essa ferramenta pode auxiliar e inspirar outras áreas como um procedimento de inovação dentro e fora de sala de aula. Concluímos, por fim, que essa ferramenta pode ser útil não apenas para jornalistas em formação, mas para como guia para auxiliar na busca e análise de informações na Web em outras áreas do conhecimento e como suporte didático para iniciativas que buscam inspirar práticas inovadoras para a solução de problemas da sociedade e leitura crítica dos acontecimentos.

Referências

BACCIN, Alciane. **Como contar histórias?** O hipertexto jornalístico na reportagem hipermídia. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BARBOSA, Suzana. **Jornalismo Digital em Base de Dados (JDBD): um paradigma para produtos jornalísticos digitais dinâmicos.** Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BARBOSA, Suzana; TORRES, Vitor. O paradigma 'Jornalismo Digital em Base de Dados': modos de narrar, formatos e visualização para conteúdos. **Galáxia**, n. 25, p. 152-164, 2013.

BRADSHAW, Paul. **The online journalism handbook**. 2. ed. Abingdon e Nova York: Routledge, 2017.

FONSECA, Virgínia et al. Jornalismo guiado por dados como ferramenta de fact-checking: uma experiência laboratorial. **Comunicação & Inovação**, v.19, n.41, p.67-83, 2018.

FREITAS, Camila; BENETTI, Marcia. Alteridade, outridade e jornalismo: do fenômeno à narração do modo de existência. **Brazilian Journalism Research**. V. 13, N. 2, São Paulo, 2017.

HERAVI, Bahareh. Teaching data journalism. In: MAIR, John et al. *Data journalism: past, present and future*. Bury St Edmunds: Abramis, 2017. p. 221-228

HUNTER, Mark Lee et. al. **A investigação a partir de histórias: um manual para jornalistas investigativos**. Montevideo: Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2013.

GANS, Herbert J. **Deciding what's News: a study of CBS evening news, NBC nightly news, Newsweek and Time**. Evanston: Northwestern University press, 2004.

GEHRKE, Marília. O resgate da objetividade como método aplicado ao jornalismo guiado por dados. In: 15º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

GEHRKE, Marília. **O uso de fontes documentais no jornalismo guiado por dados**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação), UFRGS, Porto Alegre, 2018.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

HEINRICH, Ansgard. *Network journalism: journalistic practice in interactive spheres*. Nova York: Routledge, 2011.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **The elements of journalism: what newspeople should know and the public should expect**. 3. ed. New York: Three Rivers Press, 2014.

LÜCKMAN, Ana Paula. **A noção de contexto no jornalismo: uma proposição a partir da teoria da complexidade**. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LÜCKMAN, Ana Paula; FONSECA, Virgínia Pradelina da Silveira. Contexto e contextualização no Jornalismo: uma proposta conceitual. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. V. 14, N. 2, Florianópolis, 2017. p. 162-174.

MEYER, Philip. **The new precision journalism**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

MIELNICZUK, Luciana. *Jornalismo na Web: uma contribuição para o estudo do formato da notícia na escrita hipertextual*. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), UFBA, Salvador, 2003.

MIELNICZUK, Luciana; TRÄSEL, Marcelo. *Jornalismo Guiado por Dados como inovação profissional e seus desafios para a educação*. **Contemporânea** (Salvador, Online), v.15, n.02, 2017, p.609-629.

NIELSEN, Rasmus Kleis. Digital news as forms of knowledge: a new chapter in the sociology of knowledge. In: BOCZKOWSKI, Pablo J.; ANDERSON, C.W. (org.). **Remaking the news: essays on the future of journalism scholarship in the digital age**. Cambridge: The MIT Press, 2017.

PAVLIK, John. **Journalism and new media**. Nova York: Columbia University Press, 2001.

PINTO, Manuel. Fontes jornalísticas: contributo para o mapeamento do campo. [S.l.]: **Comunicação e Sociedade 2**, Cadernos do Noroeste, Série Comunicação, V. 14, 2000, p. 277-294.

REGINATO, Gisele. **As finalidades do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2019.

SIGAL, Leon V. Who? Sources make the news. In: MANOFF, Robert Karl; SCHUDSON, Michael (Ed.). **Reading the news: a pantheon guide to popular culture**. New York: Pantheon Books, 1987. p. 9-37.

TEIXEIRA, Tattiana. O Segredo da Pirâmide, 20 anos depois. In: AMARAL, Márcia Franz (Org.). **Olhares sobre o jornalismo: a contribuição de Adelmo Genro Filho**. Santa Maria: FACOS, 2007. p. 19-36.

TRÄSEL, Marcelo. Entrevistando planilhas: estudo das crenças e do ethos de um grupo de profissionais de jornalismo guiado por dados no Brasil. Tese (Doutorado em Comunicação Social), **PUCRS**, Porto Alegre, 2014.

ZAMITH, Fernando. A contextualização no ciberjornalismo. Tese (Programa doutoral Informação e Comunicação em Plataformas Digitais), **Universidade do Porto**, 2011.

PRÁXIS, EMANCIPAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO E JORNALISMO: algumas notas partindo de uma proposta

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

As palavras “práxis”, “emancipação” e “problematização” não são tão comuns no vocabulário do ensino de comunicação e do jornalismo. São palavras até desconhecidas da maioria dos profissionais que atuam com a docência. Mas todas são bastante utilizadas quando o assunto é formação e prática formativa, mesmo que o docente não saiba disso.

O foco deste capítulo é pensar como Práxis, emancipação e problematização podem auxiliar o ensino de Comunicação e Jornalismo.

Questões iniciais

O ensino de Comunicação e Jornalismo dentro das universidades e “escolas” profissionais é um assunto marginal. Mesmo quando o vira assunto de reunião, é transformado em um momento de catarse, sem registro “oficial” e mais como desabafo de frustrações vivenciadas por momentos educativos não efetivados a contento.

Dessa forma, é importante enfrentar a (re)discussão do sentido da formação e do ensinar dentro da Comunicação e do Jornalismo. Não é fácil entrar neste “vespeiro”, já que cada docente “entende” o seu fazer como algo “sem questionamento”. Nesse sentido, algumas referências propostas por Imbert (2003) pode ser interessante e auxiliar nas reflexões sobre a práxis pedagógica.

Francis Imbert redireciona essa questão a partir da discussão da práxis pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a formação e o ensinar que temos. O autor se apoia em Tosquelles para afirmar a diferença entre uma educação (e suas estruturas institucionalizadas) que opera por práticas arcaicas e aquela que introduz um projeto praxista em sua dinâmica. Imbert (2003) propõe que

a práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis **é elaboração coletiva**, num grupo, das práticas vividas no quotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: **um coletivo articulado**, nunca massificado ou aglutinado (TOSQUELLES citado por IMBERT, 2003, p.74) (grifos do autor).

Imbert (2003) analisa que a mudança da formação e do ensinar e, por extensão, das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores. Por exemplo, se cria uma cultura no âmbito educacional que “bom” professor é o que reprova. Daí um professor que tem alunos aplicados e que se vê diante de uma aprovação maciça

poderá sofrer, perante o imaginário coletivo dos outros professores, como um professor que não cobra de seus alunos, que é “bonzinho”.

É nesse campo que a práxis pedagógica deve ser ressignificada, visando à desocultação das articulações da instituição. Imbert (2003, p. 76) afirma que “ela subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas”. Fica claro que a escola, a universidade ou qualquer instituição educativa não se transforma por projetos inovadores apenas, normalmente impostos por via burocrática. A educação só mudará quando os educadores, em coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra.

A questão da práxis é, para o autor, a consolidação de um projeto de autonomia. Esse projeto de autonomia implica trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apoia. Trata-se, segundo ele, de re-historicizar a instituição.

Segundo Imbert (2003), o motor da pedagogia é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de produzir sujeitos que falam. O autor concorda com Hameline e Dardeline (1977) ao afirmar que o objetivo da educação é exatamente e, em definitivo, que o “eu” fale.

A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto, há de se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu “inacabamento”, como nos falava Paulo Freire. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

Percebemos nas instituições educativas (e nos seus mantenedores) um quadro de autonomia perdida. O espaço educativo está composto por sujeitos calados (ou que acabam se calando por receio de desagradar o grupo ou receber reprimendas

por conceitos e/ou atitudes destoantes), quase deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios e, em muitos casos, quase manipuladores. Acabamos sendo “reféns” de um discurso que reforça o fracasso da educação, do ensino e do professor. Precisamos assumir um projeto de autonomia junto à educação, na busca de que nossos “eus” falem, nossos “eus” reivindiquem fruto dos nossos anseios como educadores.

O objeto da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. Mas não basta apenas o reconhecimento inerte. Temos de refletir sobre as questões da educação, com uma intencionalidade ainda maior: refletir para transformar, refletir para compreender, para conhecer e assim construir possibilidades de mudança (FREIRE, 1999).

A formação de professores e a práxis docente é uma prática sócio-histórica que se desenvolve por meio de saberes próprios como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida. A docência passa a ser vista para além da arte. Daí a didática, para além de apenas técnica.

No entanto a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão das teorias que as organizam e das condições dadas historicamente. É também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica, precisa estar em constante processo de redirecionamento, a fim de assumir sua responsabilidade social crítica. A práxis pedagógica deve assumir a função mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Há arte também na prática docente. Você deve ter percebido isso em todos os seus anos de escolarização. Mas é preciso mais: precisamos transformar o “artesanal” em “científico”, sob a demanda dos valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente. A realidade da prática educativa se faz pelas ações artesanais,

espontâneas, criativas. Essas ações vão se amalgamando em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas pelas críticas e autocríticas. E temos nas universidades brasileiras dezenas de propostas onde se partem da experimentação, fundamentam a ação pedagógica em teorias e se criam “novas-velhas” metodologias de ensinar e de compreender o fazer docente⁷.

Temos de resgatar a ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas seu caráter essencial de ação crítico-reflexiva. Isso é essencial devido ao esvaziamento constante que o mercado de trabalho tem imposto ao professor e a sua formação. Esse movimento de “reapropriação” da responsabilidade social docente, do compromisso político da profissão poderá produzir um processo de conscientização em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente na sala de aula (GIROUX, 1997).

Trata-se então de pensar o coletivo de formadores de forma articulada, organizando novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica que permita pensar as necessidades do mercado e o ensinar em Comunicação e Jornalismo.

⁷ Sobre a extensão universitária em Comunicação e Jornalismo, sugerimos a leitura de FABBRI JUNIOR et al., 2019; SILVA et al., 2019; FABBRI JÚNIOR; ORMANEZE, 2019; ZUCOLOTO et al., 2019; CARVALHO, 2019; BERTI, 2019; ALVES; SANTOS, 2019; SILVA; RIOS, 2019; GAPY et al., 2019; MARCOS, 2019.

Metodologia da problematização: um caminho?

A metodologia da problematização foi proposta por Charles Maguerez em 1970 no relatório técnico **Elementos para uma pedagogia de massa na assistência técnica agrícola**. Posteriormente, foram feitas referências e aprofundamentos dessa perspectiva pelo paraguaio Juan Bordenave, especialista em comunicação e educação. Bordenave desenvolvia atividades ligadas ao campo e, por isso, sua experiência era ligada à educação de adultos, principalmente os de escolarização precária.

O método foi aprimorado. Por basear-se em uma educação voltada para o trabalho, esse procurou ressaltar a importância do aprendizado pela descoberta e o crescimento do indivíduo. O método critica a simples transferência do conhecimento feita por métodos não-reflexivos, evidencia sua superficialidade e baixa retenção do conhecimento, mas sem o radicalismo de “negar por negar”.

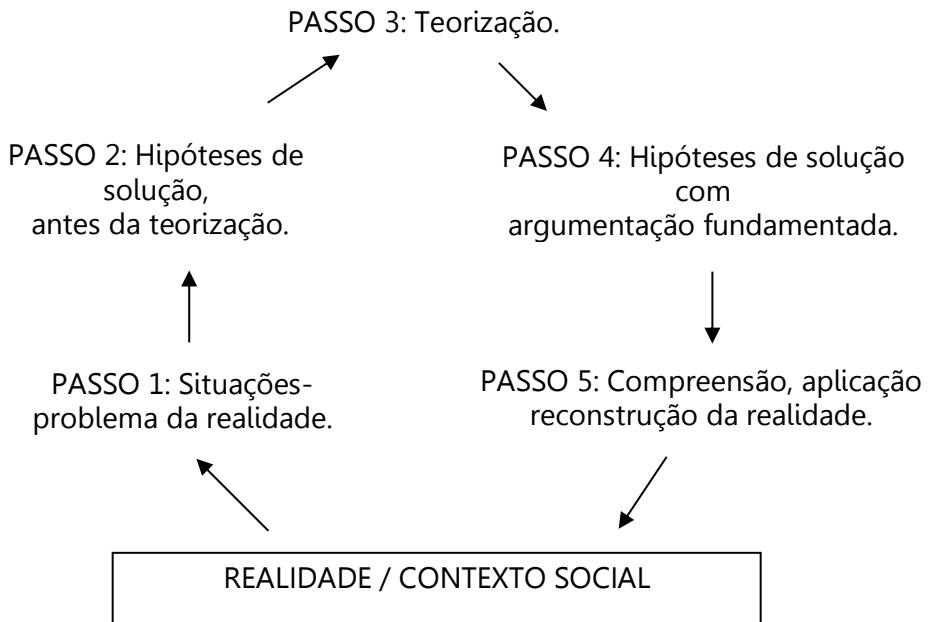
Nesse aspecto, Gallert e outros (2006, p. 6) apontam algumas possibilidades inerentes ao trabalho com a metodologia da problematização. Eles apontam que

uma delas é a possibilidade de trabalhar com uma *aprendizagem com significado* para a vida dos alunos. Outro motivo é a relação direta que essa metodologia assume com a *realidade social*. O ponto de partida e o ponto de chegada da Metodologia da Problematização é a realidade social dos alunos. Um terceiro motivo [...] são os *procedimentos metodológicos* vivenciados pelos alunos, pois levam estes a pensar, analisar, criticar, levantar hipóteses, buscar

soluções, pesquisar etc. Enfim, os alunos são provocados a sair da posição cômoda de receber tudo pronto do professor para ser os protagonistas do processo de aprendizagem (grifo dos autores).

A metodologia da problematização tem sido utilizada com ênfase na possibilidade da emancipação do indivíduo. Como essa metodologia pode ser útil ao ensino de Comunicação e Jornalismo?

A metodologia da problematização acontece a partir de uma sequência de cinco etapas, as quais estão intimamente relacionadas entre si. Hengemühle (2004, p. 103) fez uma adaptação do **Arco de Charles Maguerez**, apresentando a sequência da seguinte maneira:



Gallert e outros (2006, p. 7) fazem uma pequena modificação na transcrição do arco de Maguerez. Eles afirmam que consideram "(...) importante completá-lo com a ideia que precisa ser comunicada ao leitor: o ponto de partida e de chegada é a **realidade**, o **contexto social** dos alunos" (p. 7).

Vamos compreender as diversas etapas dessa metodologia?

Passo 1: situações-problema da realidade

O ponto de partida e de chegada da metodologia é claro: a realidade em que os sujeitos envolvidos vivem. Obviamente isso envolve identificar os problemas que precisam ser resolvidos. Ao observar a realidade, aproximando-se dela e "manipulando-a" como algo que pode ser transformado, o aluno passa a percebê-la, a "dominá-la". O aluno percebe que ele é criador de história e, como tal, pode dominar as situações que o circundam, transformando-as e reinterpretando-as.

Qual o papel do professor nesse momento? Seu papel é o de mediador, questionador e orientador das percepções que os alunos possam descrever. Inovador? Sim, pois algo mudou. Gallert e outros (2006, p. 8) afirmam que

[...] nesse momento o foco é a situação-problema, o conteúdo não deve ser nem abordado. Essa metodologia muda radicalmente a maneira como estamos acostumados a começar o trabalho com a maioria dos conteúdos do currículo. [...] A metodologia da problematização nos desafia a mudarmos a sequência das nossas aulas.

Seria como “virar do avesso” aquilo que estamos rotineiramente acostumados a fazer na nossa profissão de professores.

Será que estamos dispostos a mudar? A transformar nossas perspectivas para assumir o novo que nos assusta? Como educadores, o medo será permanente, porém a ousadia deve nos motivar a não ficar paralisados diante do novo. Continuemos com o 2º passo.

2º Passo: hipóteses de solução, antes da teorização

Levantados os problemas que a realidade expressa, os alunos são motivados pelo professor a apresentar possíveis respostas que expliquem e justifiquem as causas e/ou as consequências, bem como algumas alternativas de solução. Esse momento valoriza os conhecimentos prévios dos alunos que são por eles trazidos ao espaço educativo. É um momento no qual professor e alunos são parceiros do ato educativo. Não é mais professor-educador e educando-aluno, mas professor-educando e educando-professor.

3º Passo: teorização

As hipóteses, isto é, os primeiros argumentos fracos, sem comprovação, próprios do senso comum, manifestados no 2º passo, são agora comparados com as possibilidades teóricas disponíveis ao grupo, por meio da ação do professor. A reconstrução da situação-problema permite ao aluno ampliar aquilo que ele já sabe, os seus conhecimentos prévios. O professor se revela um mediador da construção de habilidades. É o momento da construção

(BORDENAVE; PEREIRA, 1991), não apenas do professor, mas do aluno, que se vê como sujeito.

4º Passo: hipóteses de solução com argumentação fundamentada

O que se quer dizer com tudo isso? Isso quer dizer que a aluna Maria e o aluno José olham para a temática complexa da aula e para as muitas sentenças de um texto e essas já não lhes é mais um motivo de sofrimento. A temática complexa e as sentenças já não são mais aquele conjunto de símbolos e letras desconhecidos, aquilo que os fazia sentir excluídos, aquilo que lhes causava estranheza. Maria agora, já com sua significação adquirida no processo, consegue analisar criticamente as respostas e explicações que foram apresentadas por ela e seus colegas e, assim, passam a validá-las, negá-las ou substituí-las. Gallert e outros (2006, p. 11) descrevem bem o resultado. Eles dizem que

[...] aqui começa a se manifestar a competência, pois a mobilização dos recursos cognitivos para resolver problemas é o que leva a sua construção. A competência torna-se visível no momento em que articulamos nossos conhecimentos, nossas habilidades e nossos valores para encontrar respostas a determinadas situações complexas que vivenciamos.

Compreendemos, então, que as competências e habilidades, provenientes do uso de uma metodologia, visam a favorecer a compreensão do espaço interacional que os alunos vivenciam. Saber articular o 'aprendizado da escola' e a 'aplicação no mundo do dia-a-dia' é algo que o professor deve perseguir.

5º Passo: compreensão, aplicação, reconstrução da realidade

Chegamos aonde começamos: o aluno é desafiado a voltar para a realidade que o cerca, que talvez o amedronte, constranja-o. Esse 'voltar' não é mais o mesmo, é novo! Novo no sentido de que ele não é mais dominado pelo 'não-saber', mas agora já sabedor, tem condições de analisar a realidade com mais propriedade, de perceber a complexidade das relações que estão a sua volta. Esse domínio permite sua compreensão maior e melhor do mundo em que ele interage.

Portanto, a cada passo dado, o aluno apropria-se do novo e transforma a visão de mundo. Isso permite ao aluno avançar, desmistificar sua condição de dominação e emancipar-se.

Algumas reflexões finais (ou para deixar em aberto a novas reflexões e questionamentos)

Bem, a metodologia da problematização é uma possibilidade de ampliação do potencial do aprendiz. Ela é desenvolvida em cinco passos: o mapeamento das situações-problema da realidade; a criação de hipóteses de solução, antes da teorização; a teorização, pelo confronto com autores; a reelaboração das hipóteses de solução com argumentação fundamentada nos autores teóricos; e a compreensão, aplicação, reconstrução da realidade na realidade do educando.

A(s) questão(ões) está(ão) posta(s): é possível (e viável) aplicar na formação e no ensino de Comunicação e Jornalismo? Estou disposto a fazer isso? Essa metodologia contribui para a emancipação do educando à medida que ele se vê como criador de

sua própria historicidade, mas será que eu (docente) já me vejo assim, criador de minha historicidade?.

Não encaramos esse texto como conclusivo, mas sim como um conjunto de questionamentos partindo de uma vivência que transita diversas áreas do saber, mas que coadunam no ensino e na formação.

Referências

ALVES, M. J. A.; SANTOS, F. M. R. EUFONIA: RADIOJORNALISMO EDUCATIVO NO SEMIÁRIDO. **Revista Observatório** , v. 5, n. 4, p. 63-80, 1 jul. 2019.

BERTI, O. M. DE C. EXTENSÃO E QUESTÕES COMUNICACIONAIS SOCIAIS: o caso do curso de Fotografia, Feminismo e Mulheres Diversas da Universidade Estadual do Piauí. **Revista Observatório** , v. 5, n. 4, p. 258-279, 1 jul. 2019.

BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. **Estratégia de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARVALHO, A. L. P. DE. OS FAZERES JORNALÍSTICO-CULTURAIS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO 'PARAÍBA CRIATIVA'. **Revista Observatório** , v. 5, n. 4, p. 102-126, 1 jul. 2019.

FABBRI JÚNIOR, D.; ORMANEZE, F. EXTENSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM JORNALISMO: A experiência do curso "Gênero, discurso e mídia". **Revista Observatório** , v. 5, n. 4, p. 237-257, 1 jul. 2019.

FABBRI JÚNIOR, D.; ORMANEZE, F.; DEUS, S. DE; MORAES, N. R. DE; PORTO JUNIOR, F. G. R. EXTENSÃO EM JORNALISMO E COMUNICAÇÃO: diálogos por e entre saberes. **Revista Observatório** , v. 5, n. 4, p. 27-38, 1 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALLERT, A. Z., MANSANERA, C. Q., PÔRTO JR, G; SILVA, R. B. **Oficinas pedagógicas em educação de jovens e adultos: metodologias**. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins/Diretoria da Diversidade, 2006.

GAPY, L.; ROVIDA, M.; MARTINEZ, M.; SILVA, P. C. DA. COMUNICALAB: uma ponte entre Sorocaba e as pesquisas em Comunicação da Uniso. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 166-196, 1 jul. 2019.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

HAMELINE, D.; DARDELIN, M-J. **La liberté d'apprendre: situation II**. Paris: Les éditions Ouvrières, 1977.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

MARCOS, P. S. M. P. MESTRES DA REPORTAGEM: o livro que virou série em favor de estudantes e da sociedade. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 223-236, 1 jul. 2019.

SILVA, A. M.; RIOS, A. PROJETO RONDON: a experiência da UCB na cobertura jornalística. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 148-165, 1 jul. 2019.

SILVA, F. F. DA; ARAÚJO, A. F. N.; ROCHA, E. DE C. PROJETO REPÓRTER JUNINO E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DOS FESTEJOS JUNINOS EM AMBIÊNCIA DIGITAL: novos formatos, linguagens e saberes em rede. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 81-101, 1 jul. 2019.

ZUCULOTO, V.; BETTI, J. G.; CLASEN, B. H.; AGUIAR, G. G. DE. A RÁDIO PONTO UFSC NA COBERTURA DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS: uma experiência de extensão articulada com ensino e pesquisa. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 39-62, 1 jul. 2019.

TECNOLOGIA *MOBILE* NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL-JORNALISMO DA UFRR: um olhar para as práticas pedagógicas educacionais

Sandra Maria de Moraes Gomes
Leila Adriana Baptaglin

Introdução

Visto que as mudanças e as transformações do mundo contemporâneo ocorrem num ritmo acelerado, a relação entre a Comunicação e a Educação passam a ter amplitude e conexões cada vez maiores, exigindo mais habilidades e competências para lidar com os desafios. A plataforma *mobile* e seu uso na Educação é um imperativo, tendo em vista a inserção desta plataforma e as possibilidades que apresenta, sobretudo em relação às possibilidades de criação e compartilhamento imediatos, a sua característica mais desafiadora: a ubiquidade.

Esta proposta investigativa é parte da pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia– PGEDA, que trata de Educomunicação e as interfaces com a tecnologia *mobile*. Na proposta deste artigo, temos como problema de pesquisa investigar as práticas pedagógicas educacionais decorrentes do uso da plataforma *mobile* no curso de Comunicação Social-Jornalismo

(CCOS) do Centro de Comunicação, Letras e Artes (CCLA) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Diante desta proposta objetivamos aqui “apresentar as práticas pedagógicas educacionais decorrentes do uso da plataforma *mobile* no curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFRR” como uma primeira exemplificação dos processos educacionais que podem ser estabelecidos pela plataforma *mobile*.

Os teóricos mobilizados para a discussão desta proposta envolvem-se no espectro da comunicação e Educação, tais como Levy (1997), Jenkyns (2009), Orozco (1997), Soares (1999), Castells (2006); Martín-Barbero (1997), Paulo Freire (1987) além de outros autores, os quais farão parte do desenvolvimento conceitual da pesquisa.

Fundamentação teórica

A relação entre o comunicador e o educador é antiga e a fronteira é incerta, sobretudo na era digital. Hoje, o desafio está muito além da apropriação pessoal das tecnologias. No ambiente de imersão no qual vivemos, os desafios são variados, constantes e fluidos, A tecnologia digital pode ser descrita como veloz, voraz e volátil. Entre o espaço tradicional das práticas educativas, entre o desafio das técnicas, o contato entre professor e aluno, entre o comunicador e o receptor são distintos, mas operam num mesmo tecido/corpo social, numa interface dinâmica que a Educomunicação possibilita.

Destacamos aqui um aspecto importante da Educomunicação que se encaixa no contexto brasileiro, em especial à realidade Amazônica: é o estudo da comunicação a partir da cultura, onde o mais importante é estudar a produção dos sentidos dos receptores, numa inversão do método até então utilizado nas pesquisas, que era o estudo dos meios e suas intencionalidades.

Trabalhando com essas articulações, Martín-Barbero (1997, p.258) coloca que “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade das matrizes culturais”

Assim, tanto a comunicação quanto a educação podem ser estudadas sob uma ótica transdisciplinar e, com isso, transpor limites físicos de acesso ao conhecimento. A lógica do mercado, que aparelha a Educação é um aspecto cada vez mais presente frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Canclini (2006) aponta que a responsabilidade sobre as transformações culturais geradas pelas últimas tecnologias não é exclusiva dos meios de comunicação, bem como pelas mudanças advindas. Entretanto, o nosso dia a dia está necessariamente vinculado à presença e à atuação da comunicação midiática (SOUSA, 2006). Por sua vez, Martín-Barbero alerta que:

O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades é um novo modo de relação entre processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição dos bens e serviços (MARTÍN-BARBERO,1997, p.258).

É certo que as tecnologias não determinam os rumos da sociedade. É a apropriação destas pelos sujeitos, os praticantes culturais e os usos que darão a estas tecnologias que produzirá novas linguagens, novos hábitos e novos costumes, mas a forma como os sujeitos, praticantes culturais, apropriam-se destes meios, passando a construir novas formas de pensar, de conceber o mundo,

a política, a sociedade, a economia, a cultura e a educação (CASTELLS, 2006).

A partir da década de 1980, novos formatos de mídia permitiram a escolha do *que e quando* ver, ouvir e ler, bem como em que momento fazer isso, e não no tempo determinado pelo produtor da informação. Surge, então, a Cultura das Mídias que se diferencia da cultura de massa devido à escolha do tempo de consumo, bem como qual conteúdo ver: é o consumo personalizado de informação (SANTAELLA, 2007). É nesse momento que se cria uma linguagem fragmentada e não linear da informação, considerada uma precursora da linguagem hipertextual. Santaella (2007) classifica a cultura das mídias como uma cultura intermediária entre a cultura de massa e a cultura digital, chamada também de cibercultura (LEVY, 1997).

Foi apenas a partir dos anos 2000 que a internet perde as características da mídia de massa. Até então, as informações eram produzidas e disponibilizadas em blocos organizados, que podiam ser acessados pelos leitores, uma limitação dada pelos aparelhos, que só permitiam receber as informações. Então, passamos a ter criadores de conteúdo onde antes só havia receptores. A comunicação passa a ser descentralizada e colaborativa. É a cultura da mobilidade através das tecnologias móveis, criando redes móveis e pessoas nômades em diferentes partes do mundo. Santaella (2007) chama de convergência de lugar, espaço e mobilidade

Ressaltamos que mesmo com o aumento da conexão por meios de redes sem fio – em particular as redes móveis, como a proposta desta pesquisa - incremento de ferramentas digitais que ampliam possibilidades comunicacionais e educacionais mais interconectadas, o maior desafio é descobrir e aplicar formas que possibilitem romper com os meios tradicionais de uso.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), produziu em 2014 as Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel, onde defende que os aparelhos móveis – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, *tablets* – “são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras” (UNESCO, 2014, p. 07).

O mundo contemporâneo vive, em relação a seu estágio de comunicação, a cultura de convergência, significando uma mudança da cultura interativa para a cultura participativa. Tal aspecto proporciona à atual geração características comunicacionais que compreendem: compartilhar informação, influenciar outras pessoas e manter-se informado.

O crescimento da tecnologia móvel é facilmente identificável pela variedade de aparelhos disponíveis: telefones celulares, *tablets*, *e-readers* (leitores de livros digitais), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de videogames. Suas características de mobilidade, digital e pertencendo a um indivíduo, que poderá usá-lo quando quiser, facilitam muito a realização de várias tarefas.

Outro atributo que define a tecnologia móvel é a sua onipresença. Existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, tornando o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta. Nos países desenvolvidos, 4 entre 5 pessoas possuem e usam um telefone celular, e, embora essa proporção seja significativamente menor nos países em desenvolvimento (2 entre 5 pessoas), estes

últimos também apresentam o crescimento mais rápido em taxas de penetração (UNESCO, 2014, p. 8).

Nessa luta, o papel da educação é estratégico e envolve a mudança das condições objetivas de reprodução dos argumentos, linguagens e saberes, quanto para a automudança dos indivíduos envolvidos na construção de uma nova ordem social. O alerta é de que as reformulações que possam acontecer na educação são inconcebíveis sem a transformação também no quadro social.

A região Norte, por sua extensão geográfica e demais peculiaridades, como as relacionadas às grandes distâncias, disparidades econômicas e sociais, enfrenta desafios tão variados quanto a multiculturalidade que a forma (GOMES, 2009).

Ao lançar o olhar sobre seu alcance social, econômico e político implica dizer que é necessário o incremento de ações, saberes e linguagens que deem conta de alcançar as transformações tecnológicas que atingem todo o tecido social. De qualquer forma, ao pensarmos neste objeto de estudo, não podemos deixar de ponderar a importância de considerar a tecnologia como um tema fundamental nesse processo que apenas inicia seu alcance e potenciais transformadores.

É preciso ampliar olhares e quebrar paradigmas. Numa palavra: inovar. No centro de tudo, temos dois atores fundamentais na construção social: Professores e alunos. Daí nosso olhar para a graduação como aspecto investigativo da pesquisa.

Acreditamos que falar sobre Educomunicação está intrinsecamente ligado ao conceito de inovação. Desse modo, para esta pesquisa, pretendemos obter um panorama que interliga/une/transforma a Educomunicação como/em inovação e sua interface com a tecnologia *mobile*. Na contemporaneidade e,

mais especificamente diante da situação do Covid-19 e a quarentena vivenciada em todo o mundo, vimos que esta situação impõe a emergência do uso das plataformas digitais para a Educação. Emergência para governos, empresas, profissionais, enfim para todos. Muitos apontam como Crise, nós apontamos também, em uma perspectiva de olhar para outras alternativas, como oportunidade de identificar pontos vulneráveis e resolvê-los.

Assim como a tecnologia, a inovação é uma das palavras mais citadas no século XXI, quando pessoas e instituições estão desafiadas a compreender e implementar novas formas de lidar com um mundo que já não é mais o mesmo. E muda a cada instante. As Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) como centros produtores do conhecimento, naturalmente são as mais cobradas.

Com o propósito de dar continuidade aos estudos sobre Tecnologias de Comunicação e seu uso na Educação, este projeto nasce das inquietações advindas da atividade profissional. As inquietações se referem à identificação dos conteúdos, linguagens, saberes e efeitos produzidos para o ensino utilizando as ferramentas de comunicação, em especial, a *mobile*. Porém, entende-se que é possível, e necessário, ir além e pesquisar os processos, isto é, a relação entre educador e educando, num processo que a Educomunicação aponta como horizontal na construção do conhecimento.

O fato de ser professora da UFRR desde 2003, e discutir a formação de futuros profissionais num mundo cada vez mais tecnológico, impactados pelas tecnologias e suas linguagens frente às exigências do mundo atual, traz no exercício diário da profissão de docente a necessidade de aprofundar o debate sobre as tecnologias, em especial a plataforma *mobile*, com a sua penetração, mobilidade e agilidade na criação e compartilhamento de conteúdo.

A justificativa da pesquisa baseia-se no rápido crescimento

da plataforma, especialmente na faixa etária média de alunos da graduação. Seu caráter ubíquo garante, especialmente, relevância à pesquisa, tanto no que concerne a sua penetração em todas as classes sociais e faixas etárias, quanto ao caráter das políticas de inovação adotadas pelas IESP.

Identificar quais parâmetros existem voltados para as novas tecnologias atualmente nas instituições é tanto uma necessidade política quanto didática. Identificar e analisar o andamento pode ajudar a traçar políticas para as IESP, que auxiliem na otimização do trabalho e posterior melhora nos rendimentos acadêmicos do Estado e da Amazônia como um todo.

O papel e a participação dessa produção de conhecimento agora ganham conotações mais urgentes frente às transformações trazidas pelo contexto da pandemia do Covid-19. Novas plataformas trazem conteúdos mais rápidos e possibilidade de compartilhamento em tempo real mudam todo o contexto da sociedade de informação e comunicação. As novas gerações, em especial, já nascem imersas no conteúdo, são as que mais trazem desafios ante os formatos ainda rígidos do ensino aprendizagem na graduação e pós-graduação nas IES.

Sabemos que a gestão das tecnologias e as diretrizes e protocolos de implantação vem se incrementando, porém ainda são necessárias maiores mudanças institucionais na utilização do conhecimento gerado nas universidades brasileiras. O conceito de inovação aparece então como determinação de diretrizes nacionais, mas pouco se vê em investimentos e ações concretas para transformar, de fato, a realidade nacional através de todas as ferramentas disponíveis.

Importante destacar aqui as Diretrizes para aprendizagem Móvel, elaborados pela UNESCO e seu treinamento para professores. Esses treinamentos ganham destaque em capitalizar as vantagens

das tecnologias móveis no aprendizado. Para isso, o professor deve receber formação para adequá-las a sua prática pedagógica. Sem essa orientação e qualificação, os professores incorporam a tecnologia, sem usar seu verdadeiro potencial. Acaba sendo o caso de fazer coisas velhas de forma nova. Assim, a UNESCO recomenda que a formação e qualificação dos professores é mais importante do que equipar laboratórios ou investir na tecnologia (UNESCO, 2014).

O capital humano é o maior investimento. Por isso a recomendação é tornar prioritário o desenvolvimento profissional dos professores/educadores e sua formação para utilizar os aparelhos móveis e/em suas multiplataformas; estímulo à incorporação de aprendizagem móvel nos currículos e a criação de maneiras de compartilhar experiências, de modo a respeitar e superar as características de cada local e cultura, com suas dificuldades próprias.

É importante utilizar a tecnologia móvel para dar suporte e tirar dúvidas dos professores, além de ser utilizado na sua formação. Evangelista (2017) aponta entre as Diretrizes da UNESCO produzidas nos anos de 2012 e 2014 um baixo número de materiais produzidos para dispositivos móveis relativos à formação de professores. Isso é evidente também na disponibilização de conteúdo de ensino aprendizagem dos alunos. Assim, o autor ao trabalhar as políticas de tecnologias móveis na educação, recomenda estimular a aprendizagem móvel, através da criação de mais materiais e que sejam disponibilizados para esses aparelhos com maior facilidade. Além disso, explorar as possibilidades de uso da ferramenta na formação dos professores de forma complementar à educação presencial (EVANGELISTA, 2017).

Sob qualquer aspecto que se observe, a união da Educação e Comunicação auxilia na tradução desse mundo novo – cuja expressão a partir de 2020 passa a referenciar não mais apenas a

tecnologia e suas transformações, mas o mundo a partir das alterações sociais advindas da Covid-19. Acreditamos que a discussão adentre não só aos aspectos metodológicos, mas na própria forma de encarar o processo educativo e o ensino-aprendizagem. A Educomunicação é um *upgrade* que interliga os processos educacionais com as ferramentas e método para otimizar/auxiliar/qualificar/potencializar os professores a vencerem os múltiplos desafios do ensino-aprendizagem no século XXI.

A Educomunicação surge então, como uma proposta interdisciplinar para ampliar o papel do educador, levando em conta a tecnologia e suas transformações psicossociais, que atingem hábitos, costumes e crenças em todo o globo. Suas características transdisciplinares ajudam a ampliar a importância do educador, redefinindo a forma de ensino presencial, ainda linear e analógica, trazendo reformulações no olhar e nas práticas pedagógicas.

Freire (1987) aponta o papel transformador da escola, da educação, que deve ensinar o aluno a ler o mundo, para então transformá-lo. A Educação deve humanizar o homem para que este possa transformar, de fato, o mundo. Tal fato, notadamente, só é possível se o conteúdo for apreendido, para que o homem possa reinventá-lo.

O mundo contemporâneo é da web 3.0, a web inteligente, com sua característica ubíqua, com tecnologias convergentes e sinérgicas, composta por dados e automatizada, com mediação da máquina para desempenhar ações antes manuais, é apontada como a etapa mais próxima da inteligência artificial. Está intrinsecamente ligada á velocidade. Tanto de navegação, transmissão de dados e, principalmente, inovação.

E então, mais do que nunca a questão passa a ser como utilizar esses avanços. Sabe-se que a assimilação de conteúdo é tanto maior quanto o interesse que desperta. E a tecnologia, em

especial a móvel, está inserida na realidade de mais da metade das pessoas no globo. Utilizar-se dela para aprimorar o ensino aprendizagem é talvez o maior desafio deste início de século. Inserir tal avanço no ensino da graduação é trabalhar a favor da corrente e otimizar recursos, interesse, atenção é o grande desafio posto pela educomunicação.

Metodologia

Este trabalho foi realizado a partir de uma proposta qualitativa e uma análise exploratória no sentido de apresentar práticas pedagógicas educomunicacionais decorrentes do uso da plataforma *mobile* no curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFRR. Para isso, foram investigadas as disciplinas ministradas durante o semestre 2019.1, 2019.2 e 2020.1 do Curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFRR e, a partir da identificação das disciplinas potenciais realizado uma análise descritiva das práticas pedagógicas adotadas pelo professor para o desenvolvimento das ações educomunicacionais utilizando a plataforma *mobile*. Para a coleta de informações foram realizados acompanhamento das atividades, observação e registro no diário de campo que segundo Zabalza (2004) além de um mecanismo para o desenvolvimento pessoal e profissional se tornar um recurso para a própria reflexão do pesquisador.

O diário serve para os estudantes de práticas se conscientizarem de sua experiência na escola. Como um recurso formativo no âmbito da formação [...]. Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento da espécie de currículo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade (ZABALZA,

2004, p. 11).

Os dados registrados foram analisados a partir de uma análise descritiva apresentando os elementos educacionais presentes nas práticas pedagógicas propostas e executadas na disciplina.

Apresentação e discussão dos resultados

Ao propormos trazer algumas práticas pedagógicas educacionais evidenciadas nos semestres de 2019.1, 2019.2 e 2020.1, decorrentes do uso da plataforma *mobile*, no curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFRR nos deparamos com as ações desenvolvidas pelas disciplinas de Telejornalismo I e Telejornalismo II, além de Gestão e Planejamento de Mídia e Assessoria de Imprensa. Nas duas primeiras disciplinas temos a proposta da criação do programa Foca na TV, uma proposta de Jornalismo móvel e, nas demais disciplinas, temos a criação de uma estratégia de divulgação institucional do Curso de Comunicação Social-Jornalismo, o Comunica CCOS, através do seu site institucional e das redes sociais. As duas propostas tornaram-se projetos de extensão nos anos de 2019.1 e 2020.1, respectivamente.

Essa prática educativa, em uma análise do percurso desenvolvido ao longo do ano junto aos acadêmicos reflete a sugestão de ampliar o olhar sobre tecnologias e educação, agora sob a ótica da Educomunicação. Isso ocorreu especialmente ao abordar a articulação da prática educativa com uma plataforma tão recente e ágil como a *mobile*, que tem inserção, agilidade e autonomia, sintetizando à ubiquidade.

O trabalho desenvolvido uniu a plataforma tradicional (câmeras profissionais, sobretudo no estúdio para gravar a apresentadora), no caso do Foca na TV, à plataforma móvel, utilizada

pelos alunos para a elaboração do telejornal e dos produtos jornalísticos para o Comunica CCOS (vídeos, anúncios para Redes Sociais e *Líves* para Instagram e Facebook).

Nas disciplinas de Telejornalismo, a criação do Foca na TV uniu a necessidade de modernização do jornalismo mediante a rapidez e agilidade do mundo digital e a presença do noticiário em portais de notícias e redes sociais. O formato, que passa a ser usado por emissoras de televisão no mundo todo e o Foca na TV, o primeiro que se tem notícia na região Norte- garantiu mais liberdade ao aluno na confecção das matérias, por não depender de equipe nem liberação de equipamento ou transporte. Isso facilitou bastante a produção durante o andamento da disciplina. O programa entra na grade de programação da TV Universitária no semestre de 2019.2, com inserção a cada quinze dias. Inicia-se com um formato híbrido, num programa que une o formato profissional, com apresentadores em estúdio e edição final na ilha de edição do máster da TV, unido à produção dos alunos, que trazem as matérias realizadas pelos grupos da disciplina, feitas por smartphones, em diferentes modelos e marcas.

No caso do Comunica CCOS, a produção de material institucional para o Curso de Jornalismo, envolveu desde a criação do conceito da comunicação institucional do curso, feita de forma esporádica entre as disciplinas de alguns dos professores com afinidade na área de Comunicação Organizacional. O conceito e as produções jornalísticas institucionais ocorriam de maneira, diluída, em Redes Sociais e no site institucional. Seu formato era antigo e as notícias estavam desatualizadas, sem um método e periodicidade definidos, operando com matérias realizadas pelas disciplinas do corpo docente do curso. As disciplinas de Gestão de Mídia e Assessoria de Imprensa, atuando no sétimo período do curso, dividiram a turma em segmentos e editorias, e o resultado foi a

reformulação do site do Curso, que passou a seguir o padrão de identidade visual da UFRR.

Além disso, foram criadas contas nas Redes Sociais Instagram e You Tube. Anteriormente, havia apenas o Facebook, com três contas oficiais criadas, duas delas inoperantes. Foram feitas a recuperação da conta utilizada pela coordenação do curso, com a criação de identidade visual e produtos variados como dicas para livros e filmes, TBT do Curso de Comunicação, *Lives* com informes institucionais ou jornalísticos, entre outros produtos criados nas disciplinas do curso, participantes do projeto de extensão.

Pinheiro (2015), aponta que já há nas pesquisas brasileiras o entendimento de que a apropriação dos meios de comunicação e das novas tecnologias ajuda na formação de cidadãos críticos e atuantes. Tal consolidação é importante para identificarmos os caminhos nas salas de aula para otimizar o ensino-aprendizagem através das Tecnologias Digitais, em especial a tecnologia móvel. A reflexão das mudanças trazidas é urgente no que se refere aos papéis da escola, do professor, da gestão e, finalmente, do próprio aluno.

Tendo por princípio a formação de indivíduos críticos e capazes de atuar e criar outras realidades, o novo campo da educomunicação apresenta-se com a dialogicidade apontada por Freire (1987), tendo por característica a participação, a criação e o compartilhamento oferecidos pelas TDs e suas potencialidades ainda inexploradas.

Os espaços de ensino aprendizagem, situados na intersecção entre o mundo real e o digital, entre as culturas que se misturam, entre as diversas áreas do conhecimento e entre a fluidez do mundo contemporâneo, é aí que a Educomunicação se impõe, ganha espaço e cresce, com suas potencialidades amplas de abarcar esse novo mundo cada vez mais presente, onde se "se consolida a pertinência da Educomunicação como uma proposta de convergência tecno-

educativa, que acompanha a necessidade de sujeitos cada vez mais aptos a transitarem na universalidade do conhecimento” (PINHEIRO, 2015, p. 178).

Discutir e implementar o *mobile* na educação superior é desafiador e esta proposta buscou além de fomentar outras propostas para o ensino superior identificar o impacto para a formação discente abrindo outras possibilidades e outras estratégias de produção jornalística que se aproximem ao cotidiano midiático dos discentes.

Os resultados dessa ação são positivos e podem ser observados na aceitação por parte dos discentes e na melhoria da qualidade de produção ao longo do semestre. Trabalhar num produto distinto instiga ao docente e ao discente a observar e atuar na inovação em educação e comunicação. Podemos destacar que, no andamento da disciplina ganhou-se domínio na elaboração de pautas, produção, critérios de noticiabilidade para a escolha de notícia, elaboração de roteiro.

A nosso ver, a abrangência de atuação das TDs se reflete na sala de aula com formas tecnológicas, sobretudo através das plataformas móveis. Tal aspecto pede conceitos mais abrangentes, mais fluidos e adaptáveis, que possibilitem o trânsito mais efetivo e preciso com sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade.

Lévy (1992) explica que existem auto implicações entre as dinâmicas sociais e as tecnológicas. Nessa visão, tome uma moeda que tem as duas faces e muda continuamente de lado. No mundo contemporâneo, essa mudança é muito maior, sendo que as dinâmicas sociais e tecnológicas ganham maior extensão e profundidade. Citelli (2015), dá como exemplo as relações criadas nas redes sociais, que se aproximam e afastam, criam-se e acabam-se com a mesma rapidez, se refazendo novamente. Da mesma forma,

numa escala maior, os arranjos e rearranjos sociais de melhorias em rotas de ônibus e trens urbanos, acesso ao sistema financeiro, facilidades de todo tipo.

O que podemos sinalizar é que o contexto de hiper conectividade e produção de conteúdo nos desafiam a pensar em como a universidade pode desenvolver e inovar nas formas de utilizar as tecnologias digitais no ensino da graduação, num caminho provável e que possibilita a transdisciplinaridade, com o uso da tecnologia na disseminação do conhecimento de forma mais democrática, igualitária e menos hierárquica.

Conclusões

Tratarmos de práticas pedagógicas educacionais no Ensino Superior mobiliza o conhecimento de áreas distintas do saber. Ao nos propormos apresentar algumas ações que perpassam os processos educacionais no ambiente universitário buscamos trabalhar com as ações desenvolvidas no ano de 2019 nas disciplinas de Telejornalismo I e Telejornalismo II e, em 2020 nas disciplinas de Gestão e Planejamento de Mídia e Assessoria de Imprensa do Curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFRR.

A partir das práticas pedagógicas evidenciadas no desenvolvimento dessa ação fica evidente e emergente a necessidade de trabalharmos com metodologias e processos educacionais que aproximem o docente do discente e, com isso conectem saberes divididos pela geração formativa. Adentrar no híbrido jornalismo tradicional e jornalismo *mobile* requer rever estratégias pedagógicas e comunicacionais no sentido de estabelecer outras conexões estritamente necessárias ao ensino superior atual.

A região Norte, por sua extensão geográfica e demais peculiaridades, como as relacionadas às grandes distâncias, disparidades econômicas e sociais, enfrenta desafios tão variados quanto a multiculturalidade que a forma (GOMES, 2009).

Ao lançar o olhar sobre seu alcance social, econômico e político implica dizer que é necessário o incremento de ações, saberes e linguagens que deem conta de alcançar as transformações tecnológicas que atingem todo o tecido social. De qualquer forma, ao pensar neste objeto de estudo, não podemos deixar de ponderar a importância de considerar a tecnologia como um tema fundamental nesse processo que apenas inicia seu alcance e potenciais transformadores.

E então, mais do que nunca a questão passa a ser como utilizar esses avanços. Sabemos que a assimilação de conteúdo é tanto maior quanto o interesse que desperta. E a tecnologia, em especial a móvel, está inserida na realidade de mais da metade das pessoas no globo. Utilizar-se dela para aprimorar o ensino aprendizagem é talvez o maior desafio deste início de século. Inserir tal avanço no ensino da graduação é trabalhar a favor da corrente e otimizar recursos, interesse, atenção é o grande desafio posto pela educação.

Referências

- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.) **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006.

CITELLI, A. *Tecnocultura e educomunicação*. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63, dezembro, 2015.

EVANGELISTA, R. M. F. **As políticas de Tecnologias Móveis**. Técnicas de governança do outro e de si. 126f, 2017. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/documentos/citacoes-referencias.pdf>.

Acesso em 29.01.2021>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível

em:<http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em: 14 de jan. 2021.

GOMES, S. M.M. **A Educação a Distância na formação Superior em Roraima: Um estudo de caso sobre a licenciatura em Pedagogia da FARES**. Manaus, 2009.

JENKYNS, H. **A cultura da Convergência**. Editora Aleph, 2009.

LEVY, P. **As tecnologias da Inteligência, o futuro do pensamento na era da informática**, São Paulo: Editora 34, 1992.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

OROZCO, G. Medios, audiencias e mediaciones. In: **Comunicar**, n. 08, 1997. p. 25-30. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>>. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

PINHEIRO, R. M. **A Contribuição da Educomunicação para o ensino superior**. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* Ilhéus, BA: Comunicação e educação series, vol. 1, Editus, 2015.

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do Pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 3.^a edição. São Paulo: Paulus 2007.

SOARES, I. O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contato**, Brasília, Ano 1, M 1, jan./mar. 1999, p. 19-74.

SOUSA, M. **Recepção Midiática e Espaço Público**: novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006.

UNESCO, 2014. **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel**. Paris, França. 2013. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>> Acesso em: 29 de jan. 2021.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula, um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Artmed, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <www.file:///www./tic_educacao_2015_coletiva_de_imprensa.pdf. Pesquisa CTIC>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

PINHEIRO, R. M. Processos educacionais e comunicacionais para formação do profissional de Comunicação. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do **XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação**, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yc8gx/pdf/nagamini-9788574554396-12.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. 2021.

A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO JORNALISMO: um caminho para desenvolvimento de competências para a literacia digital do profissional jornalista

Elaine Jesus Alves
Monise Vieira Busquets

No mundo de amanhã, os atributos mais apreciados da era industrial tornar-se-ão desvantagens. A tecnologia de amanhã não precisa de milhões de homens pouco letrados, capazes de trabalhar, em uníssono, em tarefas irremediavelmente repetitivas, nem de homens que obedeçam sem pestanejar às ordens recebidas, conscientes de que o preço do seu pão é a obediência maquinal à autoridade. A tecnologia de amanhã precisa de homens capazes de julgar e decidir criteriosamente, de abrir o seu caminho em ambientes novos, de acompanhar a transformação rápida e constante da realidade. Alvin Toffler (1970, p. 396)

Herbert Marshall McLuhan, filósofo e teórico da comunicação, escreveu em 1977 que há “um momento decisivo na história de uma sociedade em que deflagra o seu desenvolvimento e este se torna sua condição normal” (p. 119). O autor analisa que o livro impresso causou uma revolução nos processos educativos tornando possível a mudança do ensino baseado na oralidade para o ensino baseado na escrita disponível a qualquer cidadão. Nas palavras de McLuhan, a invenção da imprensa foi um “momento decisivo” da história da sociedade constituído o embrião do surgimento dos meios de comunicação em massa que se desenvolveram em meados do século XIX e mudaram a forma da sociedade ver o mundo (ALVES, 2017). Assim, a invenção da tipografia no século XV e mais tarde os inventos do telégrafo, telefone, rádio, cinema e televisão, no século XIX, marcaram uma nova configuração na comunicação e conseqüentemente na educação.

Seguindo a linha das invenções tecnológicas que mudaram a configuração social e econômica da humanidade, a invenção do telégrafo elétrico por Samuel Morse em 1837, e do telefone por Graham Bell em 1876, possibilitaram a reprodução do som e da palavra mesmo a longas distâncias. McLuhan (1977, p. 165) relata sobre a invenção do telégrafo:

O jornal do século dezenove sofreu completa revolução com o advento do telégrafo. A página impressa mecânica cruzou-se com uma nova forma orgânica que mudou o plano de apresentação do jornal, como mudaria a política e a sociedade.

Nos anos a partir de 1990 em que a internet passou a ser disseminada, o jornal impresso sofreu o com a competição de novas tecnologias (ainda novas na época), e por sua vez tiveram que se adaptar criando site da publicação para atrair leitores que usavam a internet para manterem-se informados (GUEDES DE NONOHAY, 2016). Na visão de Meyer (2007), o jornalismo sempre foi influenciado pelas mudanças tecnológicas, mas foi a internet que revolucionou os processos de comunicação e contribuiu para a segmentação da mídia. Righetti e Quadros (2009, p.2) refletem sobre essa realidade:

Podemos dizer que a internet está diretamente associada à redução dos assinantes dos jornais, pois oferece ao leitor uma nova forma de recebimento da informação em casa. Se antes as assinaturas dos jornais possibilitaram que o consumidor deixasse de ir à banca, hoje ele não precisa ir sequer à garagem de sua casa ou à portaria do seu prédio. O jornal está disposto, eletronicamente, em seu computador. É, simplesmente, uma nova forma de distribuição da informação.

Todas as mudanças ocorridas com o jornal impresso refletem no ofício jornalista e por sua vez no ensino de jornalismo. Como apontado por Toffler, já vivemos a realidade de que precisamos de "homens capazes de julgar e decidir criteriosamente, de abrir o seu caminho em ambientes novos, de acompanhar a transformação rápida e constante da realidade" (Toffler, 1977, p. 396). Isso se dá, considerando o "tsunami" de informações e dados (Lévy, 1998) em

que são disponibilizados todos os dias na web - o que requer do jornalista, competências para acessar, selecionar, sintetizar e publicar nas redes. Em outras palavras, no contexto atual, os futuros profissionais do jornalismo precisam obter níveis elevados de literacia digital e informacional.

Neste cenário, o currículo do curso de jornalismo deve contemplar atividades pedagógicas que integrem as tecnologias numa perspectiva de proporcionar aos estudantes experiências que elevem os seus níveis de literacia digital e informacional. Como aponta Castells (2014) 80% da informação mundial está na internet, assim não é informação que deve ser ensinada, mas sim a promoção do empoderamento intelectual do estudante, orientando-o como acessar e selecionar com critério as informações combinando-as com conhecimentos prévios.

Assim, este texto busca na sua primeira seção contextualizar o cenário do mundo conectado em redes e as reconfigurações no papel do jornalista. Na segunda seção nos atentamos a apresentar reflexões sobre o conceito de literacia digital e informacional que apontam as competências necessárias para este profissional. Na terceira seção apresentamos a descrição da metodologia. O texto finaliza apresentando um breve apanhado de metodologias que os professores têm usado para proporcionar aos estudantes de jornalismo experiências com uso de tecnologias - resultado da revisão sistemática de literatura.

Revisão teórica

Contexto do mundo conectado em redes e das mudanças no jornalismo

A intensa difusão da internet e das tecnologias de informação e comunicação a partir dos anos 1990, desponta novos

desafios e oportunidades para os indivíduos – agora conectados em rede. Para a sociedade, surgem novos modelos de se relacionar com a informação e novos pactos, sobretudo na área do conhecimento, são firmados. As novas formas de se comunicar influenciam diretamente a educação formal em todos os seus níveis e nesse mesmo cenário volátil de mudanças contínuas, o docente também é compelido a aprimorar seu conhecimento, devendo, portanto, ser capaz de inserir em sua prática o uso dos recursos digitais interativos e de levar os seus estudantes a experimentar esse ambiente repleto de potencialidades a serem exploradas para diversos objetivos, sobretudo no campo da comunicação e do jornalismo (BOTELHO; PEREIRA, 2016).

Para Botelho e Pereira (2016) a incorporação das tecnologias desencadeia uma quebra de paradigmas nos mais diferentes setores sociais. No jornalismo, observa-se que o novo cenário acabou por promover a superação do modelo industrial de produção e, conseqüentemente, a incorporação de novas linguagens, formatos e mídias. Convergindo para a construção de uma comunicação fundamentada por princípios e características inerentes à Internet. Conforme afirma Porto Júnior (2009), a notícia que antes se fazia fechada nas redações dos jornais, a partir das mudanças vividas com a incorporação das tecnologias digitais e as novas ferramentas de comunicação, assume um novo conceito e não é mais mantida no eixo de controle do jornalista. A notícia agora passa a ser compartilhada, recriada e ressignificada por meio dos novos atores – os usuários das redes sociais.

Para Botelho e Pereira (2016) é imprescindível que os profissionais da comunicação e do jornalismo, incluindo os docentes, reconheçam que estamos diante de um novo ambiente para o desenvolvimento de práticas, tanto do ponto de vista do exercício do jornalismo, como também nas práticas do ensino,

devendo, portanto, à pedagogia reconstruir o contexto tecnológico, adaptando ao entorno do ciberespaço,

Como área de atuação profissional, o jornalismo atravessa uma fase de intensa reformulação provocada pelo uso de ferramentas digitais, fazendo emergir questionamentos sobre seus processos de produção, sobre as relações de trabalho, sobre novas possibilidades de sustentabilidade financeira e sobre seu papel na sociedade atual comportada sob a lógica de rede e organizada a partir de uma economia global. As consequências dessa alteração estrutural nos apresentam um devir jornalístico ao qual a academia não pode abster-se (BOTELHO; PEREIRA, 2016, p. 38).

Peixinho et al (2016) ao refletir sobre o estudo exploratório de Shumow e Sheerin (2013), levanta uma questão importante de ser colocada, embora exista uma consciência já generalizada da necessidade de operar uma formação que permita aos estudantes de jornalismo a integração em ambientes tecnológicos onnipresentes, a exposição constante dos estudantes à tecnologia, não implica necessariamente uma grande aptidão para o desenvolvimento da capacidade de escrita utilizando tecnologia digital.

Peixinho et al (2016) defende que para se fazer efetivo o ensino da tecnologia, é necessário que haja uma preparação prévia do aluno, ao que os autores definem como uma "literacia genérica e independente, capaz de fornecer a cada sujeito as aptidões

tecnológicas que lhe permitam adaptar-se a qualquer contexto em que essas competências sejam exigidas”.

Conforme Gruszynski et al. (2018), na cultura digital o texto passa a ser consumido através de inúmeras plataformas e deixa de ser material, passando a ocupar um espaço virtual e provisório. Dessa grande veiculação de notícias, resulta uma superabundância informativa e em um protagonismo das mídias no cotidiano das pessoas, o que requer do cidadão capacidade para lidar com textos em diferentes modalidades e plataformas. Esse processo também se aplica ao estudante de jornalismo esse acesso extenso à informação e a uma multiplicidade de plataformas requer.

Ressalta-se ainda a importância do empenho de habilidades cognitivas e sociais para o desenvolvimento de textos jornalísticos e também das ferramentas tecnológicas. É preciso que o exercício do fazer jornalístico mobilize o pensamento crítico e de análise, a habilidade de reflexão, a prática da criatividade e da composição de mensagens, mais do que utilizar os recursos digitais para o exercício profissional, é preciso analisar e avaliar de modo crítico as mídias, criando ainda comunicações em diferentes contextos (GRUSZYNSKI et al., 2018).

Conceito de literacia mediática, digital e informacional

Utilizamos neste texto a concepção de literacia digital ou mediática transcrita no documento “Recomendações sobre a Educação para Literacia Mediática” (PORTUGAL, 2011) do Conselho Nacional de Educação, de Portugal. O referido documento aborda três tipos de aprendizagens necessárias para noção integrada de literacia digital:

- O *acesso* à informação e à comunicação — o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes;
- A *compreensão* crítica dos media e da mensagem mediática — quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;
- O *uso criativo* e responsável dos media para expressar e comunicar ideias para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

Portanto, a literacia digital ou mediática que tratamos aqui diz respeito à capacidade do indivíduo de acessar, analisar, compreender e avaliar de modo crítico as mídias e ainda criar comunicações em diferentes contextos (Lopes, 2013). No caso dos profissionais do jornalismo, está envolvido, além do uso instrumental cotidiano das tecnologias, a sua apropriação crítica, usando-a de modo adequado na realização de projetos multidisciplinares e colaborativos. Diversos autores utilizam também o conceito de literacia mediática pela incidência na abordagem dos *media*, a qual significa — possuir a capacidade de utilizar meios de comunicação e os *media* em geral, de compreender e ajuizar criticamente seus diversos aspectos e conteúdos e de comunicar em diferentes contextos (Lage e Dias, 2012).

Segundo Ramos e Faria (2012, p.45) os conceitos de literacia digital e literacia informacional são considerados sinônimos por alguns pesquisadores, enquanto há uma linha que defende uma

tênue diferença entre ambos os conceitos. Os autores realizaram uma revisão de literatura de pesquisas na área e constaram que a literacia digital remete a dimensões de (i) Aprendizagem transformativa - só existe literacia digital quando há uma verdadeira transformação das práticas do sujeito , (ii) Problemática intergeracional - a literacia digital deve abranger os adultos e mesmo os idosos como forma de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e integração social (iii) Inevitabilidade da literacia digital - hoje já não se discute se deve ou não usar as tecnologias, elas são indispensáveis, (iv). Dependências que podem surgir decorrentes do desenvolvimento da literacia digital - fragmentação, a superficialidade, o imediatismo, e por vezes a incorreção.

Por outro lado, a literacia informacional, segundo Ramos e Faria (2012, p. 45), são encontradas nos estudos da pesquisa nas dimensões de Pensamento crítico, Pensamento criativo, Pensamento estratégico, Competências investigativas e Resolução de problemas. Os autores afirmam:

estudantes que possuem literacia informacional desenvolvem dispositivos para o pensamento estratégico, crítico e criativo, que servem tanto às suas necessidades pessoais quanto às educacionais”; “os estudantes [precisam] ser criativos e estar mergulhados nas suas pesquisas, pensar criticamente sobre as informações que encontram, providenciar soluções e ferramentas para seus colegas para o aprimoramento das suas pesquisas e suas habilidades de pensamento crítico”; “poucas questões de educação superior são tão

fundamentais quanto a habilidade de buscar, avaliar e sintetizar informações (idem, p. 46).

Tais habilidades para os estudantes de jornalismo são fundamentais, considerando que vão lidar com informações diariamente no campo do trabalho. Camargo e Magnoni (2021, p.153) elencaram os desafios do ensino e da prática do jornalismo no contexto de “convergência dos meios, cultura participativa e inteligência coletiva”. Dentre os desafios citados pelos autores, destacamos o perfil multitarefas e multifunções do profissional do jornalismo e as notícias falsas e descredibilidades evidentes com a disseminação de *fake news* nos últimos cinco anos. Sobre o excesso de funções do jornalista, os autores refletem:

O jornalista produz um texto para o impresso, mas precisa também pensar na versão digital, produzir a versão para as redes sociais, pensar em hashtags e imagens que gerem cliques e estar disponíveis para participar do podcast do veículo de comunicação, que discutirá os caminhos da reportagem.

Portanto, para se manter no mercado, o jornalista necessita desenvolver diferentes habilidades para avaliação e interpretação de informações críticas. Sobre o poder das fake news, Pícaro Cerigatto (2020) analisa que o elevado desempenho de notícias falsas nas redes sociais aponta para tendências de comportamento entre usuários que reforçam o consumo dessas informações. Nas suas palavras: “o problema das fake news ultrapassa as fronteiras, atinge vários tipos de situações e públicos. Pode ser capaz de influenciar no resultado de uma eleição e até em decisões que levam à morte, à

intolerância entre povos etc” (p.3). Neste sentido, trata-se de um desafio para o jornalista apurar os fatos e verificar a credibilidade das notícias veiculadas.

Considerando o cenário exposto até aqui, urge a necessidade de promover nos cursos de formação de jornalistas, a promoção transversal de conceitos e práticas voltadas para a literacia digital e informacional. No Brasil, não temos uma política institucionalizada voltada para estas competências como existe no Reino Unido e em Portugal. No entanto, iniciativas individuais de professores do curso de jornalismo são os destaques da revisão de literatura que realizamos e descrevemos a seguir.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão sistemática de literatura. Sampaio e Mancini (2007, p. 84) definem esta metodologia como:

uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

Assim, para garantir o rigor da pesquisa, seguimos o protocolo tal qual descrito por Ramos e colaboradores (2014, p. 23), que descreveram os componentes principais do protocolo de uma revisão sistemática de literatura: (i) objetivos (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de dados.

Portanto, a questão que norteia esta pesquisa foi: *Que metodologias integradas a recursos digitais os professores de jornalismo têm usado nas suas aulas para promover a literacia digital ou informacional do estudante?* Os descritores para a definição dos operadores booleanos foram os termos - Ensino de jornalismo "E" Tecnologias digitais de informação e comunicação "OU" literacia digital. O âmbito da pesquisa abrange as práticas dos professores de cursos de jornalismo no Brasil. Os critérios de inclusão são publicações que tratam de metodologias no ensino de jornalismo em português e de acesso aberto. Publicações que tratam de outros aspectos do ensino de jornalismo e/ou publicações com título repetido e de acesso restrito e em outros idiomas foram excluídos. Os critérios de validade metodológica consistiram na replicação do processo por dois investigadores e verificação dos critérios de inclusão e exclusão.

O buscador Google Acadêmico foi acessado no dia 10 de maio de 2021 às 11:06 para realizar a pesquisa. A primeira consulta apresentou 35 resultados. Numa triagem inicial foram excluídas seis publicações repetidas e quatro que não possuíam acesso aberto. Neste íterim, restaram 25 publicações. Realizamos uma segunda triagem, após a leitura dos resumos e foram excluídas 13

publicações que não estavam relacionadas com a questão da pesquisa, restando 12 artigos (quadro 1) para o estudo.

Quadro 1 - Apresentação dos artigos da revisão sistemática

Título da publicação	Autor(es)	Metodologia com uso recursos tecnológicos no ensino de jornalismo
<p>1. Aprendizagem baseada em jogos digitais para o ensino de redação jornalística: um estudo de caso da narrativa digital aplicada no Newsgame Aprendendo Jornalismo</p>	<p>AOKI, R. L.</p>	<p>O trabalho avaliou se as narrativas digitais utilizadas em Ambiente de Aprendizagem Baseado em Jogos Digitais contribuem para o ensino de redação jornalística. O recurso utilizado foi um Newsgame de letramento para uso em smartphones com a finalidade de auxiliar no ensino de redação jornalística. O estudo de caso foi aplicado em três turmas de jornalismo, totalizando 32 participantes, que responderam ao questionário de satisfação.</p>
<p>2. Redação Multimídia: uma experiência no ensino de Jornalismo.</p>	<p>PEDRO, M. V.</p>	<p>Relato de experiência da Redação Multimídia do curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo. O recurso utilizado é o Site, nomeado pela autora como Portal de Notícias Multimídia - O RROnline é um portal multimídia com publicações e atualizações diárias, sem horário fixo para mudanças, mas procurando garantir atualizações periódicas da homepage. O objetivo é ter diariamente, em toda a passagem de turno (manhã/tarde e tarde/manhã), pelo menos dois textos com áudio e vídeo para serem utilizados.</p>

3. O ensino de Infografia nos cursos de Jornalismo das universidades do Brasil e Espanha	ALVES, R.M.	O trabalho investigou o estado da arte do ensino de infografia nos cursos de Jornalismo das universidades do Brasil e da Espanha.
4. Produção laboratorial no ensino de jornalismo em busca de uma educação comunicativa	MARIANO, A.F.C.	Reflete a importância da formatação dos jornais laboratórios digitais , utilizando para isso o recurso Blog ou Sites. O texto teve o objetivo de analisar alguns dos aspectos envolvidos na produção de conteúdos para jornais- laboratório, sites e blogs, confrontando-os com discussões sobre Educação.
5. Jogos na Aprendizagem: uma proposta de modelo para o ensino de Jornalismo	CAVAIGNAC, S.; GOUVEIA, L. B.; REIS, P	Uso de jogo como metodologia de ensino - Jogo Jornalandando. O jogo 'Jornalandando' é voltado para o ensino de conteúdos básicos do primeiro semestre curricular dos cursos de Jornalismo, tais como 'lead' e 'fontes de notícia'.

<p>6. Novas práticas e processos em ensino de Jornalismo: A inovação do Laboratório Experimental de Jornalismo em Rede da Universidade Federal do Amazonas.</p>	<p>BOTELHO, J.; PEREIRA, M. F.</p>	<p>Artigo traça a trajetória do Laboratório Experimental de Jornalismo em Rede da Universidade Federal do Amazonas - Lab F5, marcada pela experimentação de ferramentas gratuitas disponíveis em plataformas digitais de uso massivo em rede, voltadas a experiência de ensino e aprendizagem relacionadas à prática da produção jornalística, compreendendo as seguintes etapas: produção, publicação e circulação da notícia. Os recursos utilizados foram o Facebook, Whatsapp, Google Docs, Tumblr, Medium (plataforma de publicação), Soundcloud, Youtube e Twitter. E foram divididos nas seguintes categorias: Produção, Publicação, Hipertextualização e Distribuição.</p>
<p>7. Jornal-laboratório no contexto da convergência: um estudo empírico sobre ensino de Jornalismo</p>	<p>ANUNCIACÃO, C. P.</p>	<p>Caracterizou como se dá a produção do jornal-laboratório no contexto da convergência, analisando o papel do referido modelo de atividade laboratorial na formação profissional do jornalista contemporâneo. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso.</p>
<p>8. Jornalismo e educação: a produção de narrativas multimídia no ensino-aprendizagem</p>	<p>RODRIGUES, A.A.</p>	<p>Produções das narrativas em formato multimídia com uso da plataforma Wix.com. Após discussão e definição da pauta, os alunos foram a campo, fizeram entrevistas, fotos e depois editaram o material na plataforma.</p>

<p>9. O potencial das narrativas hipertextuais como metodologia pedagógica para o ensino de jornalismo.</p>	<p>MONTEIRO, J. C. S.; RODRIGUES, S. F. N.; MOREIRA, A. A. F. G.</p>	<p>Narrativas hipertextuais. Realizou-se minicurso sobre conceito de Narrativas hipertextuais, depois definiu-se em conjunto o tema da narrativa que iam trabalhar. O passo seguinte foi criar uma narrativa hipertextual e fazer a organização gráfica por meio de esboços de storyboard. Depois os estudantes pesquisaram mídias para contar a estória, montaram a produção e veicularam na internet.</p>
<p>10. Jornalismo Radiofónico Luso-Brasileiro: as tipificações da convergência nos modelos de ensino da FCSH /UNL e da ECA /USP</p>	<p>GALVÃO JR, L. C</p>	<p>A disciplina Projetos em Rádio gera a produção de programas alternativos que oferecem descobertas e experimentações reais que podem ser compartilhadas. Em alguns trabalhos os estudantes criam conteúdos complementares que convergem com os programas de rádio disponíveis na Internet. Expressividades como Making of, vídeos, fotos e ilustrações complementam os conteúdos em áudio no site do projeto.</p>

<p>11. Múltiplas possibilidades: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo.</p>	<p>OLIVEIRA, E.F.</p>	<p>Os estudantes participam de Projetos Experimentais com possibilidade de aplicação dos conhecimentos obtidos nas diferentes áreas de formação, no caso Radiojornalismo, Fotojornalismo, Telejornalismo, Webjornalismo, Jornalismo Impresso, Assessoria de Imprensa, etc. A experiência possibilita o conhecimento das técnicas de planejar, organizar e executar projetos práticos e específicos de Jornalismo, por meio de um contato direto com questões sociais.</p>
<p>12. Perfis em rede: a narrativa biográfica como ferramenta de ensino e aprendizagem com estudantes de jornalismo.</p>	<p>LIMA, K.M.L.</p>	<p>A autora realizou pesquisa-intervenção com uso de narrativas bibliográficas com estudantes da disciplina Sociologia da Comunicação. Fase1 - Mapa de Contexto Social, com a realização de uma pré-entrevista a partir dos eixos de mediação de Martín-Barbero (1997); Fase 2 - Mapa de Interação, com a aplicação de um formulário de autoavaliação pelos alunos com base na Entrevista Biográfica em Gomes (2008); Fase 3 - O Encontro Dialógico, com a entrevista final após a sensibilização através dos estudos dos setênios.</p>

Fonte: Elaboração das autoras

Percebe-se nos relatos dos artigos a urgente necessidade de formar o profissional do jornalismo para o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a literacia digital e informacional. No tópico a seguir apresentamos uma breve reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores na integração das tecnologias nas suas práticas docentes.

Desafio do professor do curso de jornalismo em integrar as tecnologias digitais nas aulas com seus alunos

No cenário de amplo acesso às tecnologias, o papel do professor muda de portador do conhecimento para problematizador, instigador, provocador e mediador no processo de ensino-aprendizagem (ALVES & SILVA, 2018). No ensino de jornalismo este desafio é abrangente como reflete Galvão (2016, p.66):

O ensino de Jornalismo é impactado por transmutações que se intensificam por conta da disseminação dos novos aparatos tecnológicos e da Convergência dos Media no ambiente digital. O manuseio de softwares e de artefatos de última geração é uma condição salutar ao novo contexto, mas estar conectado à Internet e dominar as tecnologias digitais não são as únicas aptidões necessárias ao futuro profissional (p.66).

O autor analisa que se faz necessário não apenas o provimento de meras habilidades instrumentais e técnicas do uso das tecnologias, mas que o estudante de jornalismo compreenda de forma reflexiva tudo o que envolve o exercício pleno do jornalismo - a convergência tecnológica e de conteúdos conjugada com habilidades para tratar as informações de forma crítica e com credibilidade.

A partir da análise dos textos da revisão sistemática de literatura, observamos as iniciativas dos professores de diferentes universidades na busca de aplicar diferentes metodologias que integram as tecnologias nas atividades com os alunos de jornalismo. O texto 1 - *Aprendizagem baseada em jogos digitais para o ensino de redação jornalística: um estudo de caso da narrativa digital aplicada no Newsgame Aprendendo Jornalismo*, trata-se de uma dissertação de mestrado e tinha como objetivo avaliar se as narrativas digitais utilizadas em Ambiente de Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais contribuem para o ensino de redação jornalística. O recurso utilizado foi o jogo digital, intitulado de Newsgame, e tinha como finalidade auxiliar no ensino de redação jornalística.

O estudo de caso foi aplicado em três turmas de jornalismo, totalizando 32 participantes, que responderam ao questionário de satisfação após a utilização do software em sala de aula. A pesquisa de avaliação dos resultados se baseou nos três fatores a seguir: Motivação, Experiência do Usuário e Conhecimento. O newsgame Aprendendo Jornalismo obteve, numa escala Likert, o melhor resultado no Fator de Conhecimento. O autor conclui que os usuários reagiram satisfatoriamente ao newsgame de letramento, compreendendo, portanto, que o jogo Aprendendo Jornalismo realmente contribuiu com o ensino de redação jornalística.

Já o texto 2 - *Redação Multimídia: uma experiência no ensino de Jornalismo*, traz um relato de experiência da Redação Multimídia do curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo, projeto iniciado em maio de 2010. A proposta do espaço é abrigar sala de aula das áreas práticas e o que até então era a Agência de Jornalismo, e passasse, também, a operar como uma redação permanente e integrada. Conforme a autora, a Redação Multimídia tinha como meta que a formação dada no curso prepare o jornalista não só para o uso das diversas ferramentas tecnológicas, mas também o incentive a refletir de forma crítica sobre a atividade profissional, sobretudo por entender que o jornalista é antes de mais nada um gerador de conteúdo, integrando os mais diversos formatos (PEDRO, 2018).

No texto 3 - *O ensino de Infografia nos cursos de Jornalismo das universidades do Brasil e Espanha*, o autor investiga o estado da arte do ensino de infografia nos cursos de Jornalismo das universidades do Brasil e da Espanha, selecionando os cursos a serem analisados com base em rankings de reconhecimento nacional nos dois países, objetivando coletar informações de três dos principais cursos universitários do Brasil e Espanha. O autor conclui que o ensino de infografia ocupa um espaço muito pequeno nas universidades, especialmente no Brasil. Poucas universidades brasileiras oferecem disciplinas que tenham o estudo de infográficos como tema. Já na Espanha, embora ainda longe do ideal, 40% dos cursos pesquisados possuem ao menos uma disciplina que verse sobre a importância dos infográficos no currículo.

O artigo 4 - *Produção laboratorial no ensino de jornalismo em busca de uma educação comunicativa*, analisa alguns dos aspectos envolvidos na produção de conteúdos para jornais-laboratório, utilizando os recursos digitais: site e blog. Para a autora, o uso desses recursos, ainda que resultem em produtos com

aparência menos “profissional” que os jornais-laboratórios – veículos oficiais das instituições e dos cursos – e projetos menos ambiciosos em termos de exibição de “competência”, talvez possam mais amplamente estimular a “proficiência”, estimulando os estudantes a experimentar o maior número de etapas do processo comunicativo, considerando ainda uma maior autonomia.

O próximo texto, artigo 5 - *Jogos na Aprendizagem: uma proposta de modelo para o ensino de Jornalismo*, considerou o uso de jogo como metodologia de ensino, conforme elencado no quadro acima. Conforme os autores, o jogo intitulado de “Jornalizando” é voltado para o ensino de conteúdos básicos do primeiro semestre curricular dos cursos de Jornalismo, tais como ‘lead’ e ‘fontes de notícia’. Os autores afirmam que a escolha pelo tipo de jogo se deu em razão de ser um formato muito utilizado na área dos jogos educacionais. Além de ser um modelo relativamente mais simples de ser construído, o jogo tinha um formato que mais se adequava aos conteúdos selecionados. A partir da observação e dos dados colhidos no questionário aplicado com o grupo de alunos que utilizaram o jogo, os autores concluíram que o jogo “Jornalizando” conseguiu desenvolver tanto a motivação dos alunos, se configurando, portanto, uma importante ferramenta de ensino (CAVAIGNAC; GOUVEIA; REIS, 2019).

O texto 6 - *Novas práticas e processos em ensino de Jornalismo: A inovação do Laboratório Experimental de Jornalismo em Rede da Universidade Federal do Amazonas*, reflete acerca dos procedimentos adotados e ferramentas utilizadas no processo de produção, publicação e distribuição do Laboratório de Experimentação em Jornalismo Digital da Universidade Federal do Amazonas. Conforme os autores, as publicações são todas desenvolvidas em plataformas e redes sociais gratuitas na Internet

que permitiram maximizar o alcance das publicações na rede. Para os autores,

Eleger o jornalismo em rede como objeto de ensino, pesquisa, extensão e inovação representa para o Lab F5 uma permanente avaliação crítica e experimentação de novas plataformas, ferramentas e processos que possibilitem ao jornalista em formação um desprendimento das práticas que não consideram a significância que a rede simboliza para a sociedade contemporânea (BOTELHO; PEREIRA, 2016, p. 50).

O texto 7 - *Jornal-laboratório no contexto da convergência: um estudo empírico sobre ensino de Jornalismo*, afirma que os jornais-laboratório já se colocam no contexto da convergência, explorando as potencialidades dos cibermeios em seus processos de produção. O estudo de jornalismo, como prática profissional – exige uma participação social do indivíduo com os trabalhos didáticos, mas também com a realidade de sua época, trabalhado no texto como contexto da convergência, e sua comunidade (que possibilita o retorno sobre o trabalho – o feedback –, como ocorre no campo profissional). O autor afirma que formar jornalistas para o contexto digital não significa integrar apenas conhecimentos instrumentais nos currículos, ou ainda criar mais disciplinas nas matrizes curriculares, mas, antes disso, rever alguns conceitos fundamentais e repensando-os a uma nova realidade profissional (ANUNCIAÇÃO, 2013).

No texto 8 - *Jornalismo e educomunicação: a produção de narrativas multimídia no ensino-aprendizagem*, a autora apresenta um relato de experiência de produções de narrativas em formato

multimídia como metodologia no ensino de jornalismo. No texto, apresentam-se os resultados das produções realizadas pelos alunos de graduação do quinto semestre de jornalismo. Os alunos foram divididos em equipes e cada uma delas escolheu uma temática para produzir a narrativa multimídia. Destacamos a produção Feira central em que os alunos usaram fotos e vídeos como recursos narrativos vídeos ao retratar a feira livre localizada no centro da cidade. Também realizaram entrevistas com comerciantes mais antigos da localidade, o seu contexto histórico e curiosidades. A autora destaca que “o ponto alto foi a angulação das fotos que, por si só, conta a história daquele ambiente”(RODRIGUES, 2013, p. 102). Nas considerações finais da experiência, a autora revela que, após a experimentação das reportagens em formato multimídia, percebeu-se que os alunos compreenderam o processo de produção de um produto online com integração de diferentes elementos narrativos diferenciados.

Os autores do artigo 9 - *O potencial das narrativas hipertextuais como metodologia pedagógica para o ensino de jornalismo*, apresentam no seu arcabouço teórico argumentos sobre a importância da produção hipertextual na formação de jornalistas - considerando que as narrativas hipertextuais interligam em uma mesma rede diferentes blocos de conteúdo (texto, imagens, vídeos, áudios e infográficos). Os autores explicam: “a aprendizagem com as Narrativas Hipertextuais se faz necessária tanto na prática educativa e formadora desses profissionais, como na prática social e na complexidade procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informação e recursos tecnológicos produzidos nos espaços de atuação (MONTEIRO, RODRIGUES & MOREIRA, 2019, p. 213). Os autores enumeram uma lista de características do jornalista no futuro - o que podemos entender nos dias atuais: (i) estar conectado; (ii) ter curiosidade; (iii) colaboração; (iv) comunicação

clara; e (v) profissional multimídia. Concluem que a metodologia de narrativas hipertextuais corrobora para o desenvolvimento destas competências. Assim, este artigo dialoga com o texto 9 em que as narrativas multimídias são consideradas uma metodologia pedagógica adequada para o curso de jornalismo.

No artigo 10, intitulado *Jornalismo Radiofônico Luso-Brasileiro: as tipificações da convergência nos modelos de ensino da FCSH /UNL e da ECA /USP*, Galvão Jr. (2016) apresenta um estudo comparativo entre o ensino de jornalismo, com foco na radiodifusão entre duas universidades: portuguesa e brasileira. O autor concluiu que as atividades promovidas no Atelier de Jornalismo Radiofônico, em Portugal, ou nas disciplinas Radiojornalismo e Projetos em Rádio, no Brasil, permitiram “compreender que a adequação do processo de formação caracteriza-se como um desafio contínuo para os educadores, que em seus esforços manifestaram a busca pela aderência do ensino à realidade” (Idem, p.67). Neste sentido, o autor acrescenta que é preciso romper com o modelo de educação bancária, do aluno como um receptáculo de conhecimento, para metodologias que envolvam práticas cotidianas do futuro jornalista.

O 11º texto é uma tese de doutorado em que a autora apresenta experiências pedagógicas ocorridas em instituições de ensino superior que oferecem a Habilitação Jornalismo no Estado de São Paulo – delimitadas as universidades que procuram atender ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Comunicação Social (Parecer CNE/CES nº 492/2001). No estudo, foram abordadas múltiplas possibilidades oferecidas pelos Projetos Experimentais. A autora submeteu à análise os regulamentos, guias, normas, orientações e regimentos relativos aos Projetos Experimentais buscando revelar que é possível “oferecer aos graduandos a vivência da produção jornalística e o domínio de técnicas importantes para a formação ética e profissional dos futuros

jornalistas” (OLIVEIRA, 2009, p.195). Igualmente o texto 12 é uma dissertação de mestrado em que a pesquisadora realiza uma pesquisa-intervenção com estudantes de jornalismo na aplicação do Modelo Aberto de Narrativas Biográficas para o Jornalismo. A autora conclui que, os estudantes ao construírem suas próprias narrativas biográficas, tiveram um duplo ganho: “no ensino, com o aperfeiçoamento do modelo, e na aprendizagem com o aumento cognitivo” (LIMA, 2018, p. 105).

Em comum, as publicações visitadas neste estudo corroboram com o fato de que competências para a literacia digital e mediática são cada vez mais requisitadas na atuação do jornalista. E que os cursos de jornalismo estão atentos a esta tendência e buscando metodologias que mesclam a teoria com atividades práticas com uso de dispositivos digitais.

Considerações finais

Percebe-se na leitura das publicações deste estudo uma preocupação dos docentes em integrar as tecnologias nas suas práticas com os estudantes de jornalismo. Dada a importância desta integração, concordamos com Pinto (2017, p. 4) que “os media e as novas redes digitais – e consequentemente os jornalistas – são, a um tempo, atores e veículos das transformações e das inovações e também laboratório e terreno batido pelas dinâmicas contraditórias que atravessam a sociedade”. Logo, o desafio dos professores nos cursos de jornalismo é acompanhar a evolução dos meios de comunicação afetados pelas tecnologias e buscar preparar os futuros profissionais de jornalismo a desenvolverem habilidades de literacia digital e mediática na sua atuação profissional.

Referências

AOKI, R. L. **Aprendizagem baseada em jogos digitais para o ensino de redação jornalística: um estudo de caso da narrativa digital aplicada no Newsgame Aprendendo Jornalismo.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Campus de Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2018.

ALVES, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins.** 2017.384 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

ALVES, R. M. **O ensino de Infografia nos cursos de Jornalismo das universidades do Brasil e Espanha.** Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2012.

ALVES, E. J. SILVA, B. Aplicação de modelo de formação contínua de professores voltada para literacia digital em escola pública no interior do Brasil. **Atas do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares/ IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo XIII Colóquio sobre Questões Curriculares,** Lisboa, Portugal, 2018.

ANUNCIAÇÃO, C. P. **Jornal-laboratório no contexto da convergência: um estudo empírico sobre ensino de Jornalismo.** (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BOTELHO, J.; PEREIRA, M. F. Novas práticas e processos em ensino de Jornalismo: A inovação do Laboratório Experimental de Jornalismo em Rede da Universidade Federal do Amazonas. **Revista Estudos de Jornalismo.** Número 6, volume 1, dez. 2016.

CAMARGO A. MAGNONI, A.F. Desafios do ensino e da prática de Jornalismo: proposta de discussão. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo.** v. 10, n. 27, p. 151-163, dez. 2020.

CASTELLS, M. **A obsolescência da educação.** 2014. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em 23 de junho de 2015

CAVAIGNAC, S.; GOUVEIA, L. B.; REIS, P. Jogos na Aprendizagem: uma proposta de modelo para o ensino de Jornalismo. **Relatório Interno TRS 09/2019**, Porto, Portugal, 2019. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3787>. Acesso em: 10 mai 2021.

GALVÃO JR, L. C. Jornalismo Radiofónico Luso-Brasileiro: as tipificações da convergência nos modelos de ensino da FCSH /UNL e da ECA /USP. **Media & Jornalismo**, [S. l.], v. 16, n. 28, p. 55-68, 2016. DOI: 10.14195/2183-5462_28_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_28_3. Acesso em: 12 mai. 2021.

GUEDES DE NONOHAY, R. Jornais impressos e a internet: uma análise do futuro sob a visão dos connoisseurs **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 23, n. 1, 2016.

GRUSZYNSKI, A. et al. Jornalismo e literacia midiática e digital. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Joinville – SC, setembro, 2018.

LAJE, M. O., & DIAS, A. M. Literacia Informacional e mediática no mundo digital e em contexto de ensino profissional: novo mito ou plano necessário de acção. **Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas**. Lisboa, 2012, pp. 1-9. Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/199>. Acesso em 27 maio 2021.

LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**, 9, 1998, pp. 37-49.

LIMA, K.M.L. **Perfis em rede: a narrativa biográfica como ferramenta de ensino e aprendizagem com estudantes de Jornalismo**. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Pós-graduação em Estudos da Mídia, Natal, 2018. 197f.

LOPES, M. d. **Literacia Digital Dos Professores do 2º E 3º Ciclos das escolas do Conselho Viseu**. Universidade Católica Portuguesa,

Faculdade de Educação e Psicologia. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2013.

MARIANO, A. F. C. Produção laboratorial no ensino de jornalismo em busca de uma educação comunicativa. **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF**. Vol.4, nº2, dezembro de 2010.

MCLUHAN, M. **Le Galaxie Gutenberg**. Paris: Seuil, 1977.

MEYER, F. **Os Jornais podem desaparecer? Como salvar o jornalismo na era da informação**. Editora Contexto, São Paulo, 2007. Prefácio, 16 e 12 p.

MONTEIRO, J. C. S.; RODRIGUES, S. F. N.; MOREIRA, A. A. F. G. O potencial das narrativas hipertextuais como metodologia pedagógica para o ensino de jornalismo. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 4, p. 213-227, 2019.

PÍCARO CERIGATTO, M. Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental. **Revista Observatório**, v. 6, n. 6, p. a4en, 1 out. 2020.

OLIVEIRA, E. F. Múltiplas possibilidades: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo. 2009. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.27.2009.tde-25102010-160920. Acesso em: 2021-05-12.

PEDRO, M. V. Redação Multimídia: uma experiência no ensino de Jornalismo. **PRISMA.COM**, Nº 37, p. 18-41, 2018.

PEIXINHO et al. Experiência de Ensino do Jornalismo: modelo pedagógico da universidade de Coimbra. **Revista Estudos de Jornalismo**. Número 6, volume 1, dez. 2016.

PORTO JR, F. G. R. Ensino de jornalismo: uma proposta para o estudo de tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos formativos na graduação. **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**: São Paulo, 2009.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Recomendação n.º 6/2011 - **Conselho Nacional**

de Educação [Em linha]. Lisboa: RBE, atual. 30-12-2011. [Consult. 21-05-2021] Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/431.html>>.

RAMOS, A.; FARIA, P. Literacia Digital e Literacia Informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. **Revista Linhas**, v. 13, n. 02, 2012

RIGHETTI, S. QUADROS, R. Impactos da internet no jornalismo impresso. **ComCiência** [online]. 2009, n.110, 2009.

RODRIGUES, A.A. Jornalismo e educomunicação: a produção de narrativas multimídia no ensino-aprendizagem. **Mediação**, v. 15, n.17 - julho/dez, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. In **Brazilian Journal of Physical Therapy**, 11(1), 83-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

TOFFLER, A. **Choque do Futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

SOBRE SARDINHAS E BRASAS: que diferença faz a Análise de Discurso para (futuros) jornalistas e publicitários?

Fabiano Ormaneze

Algumas brasas

O ensino de Análise de Discurso (AD) – em suas várias linhas – encontra-se em um espaço um tanto quanto nebuloso em cursos de Comunicação. Em primeiro lugar, trata-se de um corpo teórico-metodológico muito utilizado em cursos de pós-graduação para análise de coberturas midiáticas e representações de fatos na imprensa, com dezenas de textos derivados dessas pesquisas sendo discutidos em disciplinas de graduação. Por outro lado, nos cursos de Comunicação – Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas etc. -, há poucas disciplinas que tratem inclusive ou exclusivamente de AD.

Em minha experiência como professor em cursos superiores dessas áreas, nos últimos 15 anos, tenho trabalhado com disciplinas em que, de alguma maneira, esse tópico está incorporado. Tenho acompanhado, em vários momentos, em discussões acerca de grades curriculares e planos de ensino, análises sobre a pertinência desse tópico para a formação nessas áreas, muitas vezes, usando o argumento de que se trata de um “desvio”, uma fuga das teorias e

metodologias próprias da Comunicação. “Análise de Discurso é Linguística, não Comunicação”, alguns saem em defesa.

Essa fala tanto expõe quanto oculta. Expõe porque demonstra que, muitas vezes, a discussão sobre a inclusão de uma teoria ou de um conteúdo ainda se move por uma suposta perspectiva de pertencimento ou abordagem corporativista, comprometendo a inter e a transdisciplinaridade. Além disso, ao mesmo tempo que se exclui a AD por vir de outro lugar, aceita-se mais confortavelmente outras perspectivas teóricas e metodológicas, como a Análise de Conteúdo, que também têm suas origens em outros campos.

Esse argumento, por fim, oculta uma dimensão epistemológica. Como destaca Orlandi (2008), que introduziu a AD no Brasil na década de 1980, essa perspectiva teórica, ainda que tenha sua sede na Linguística, sempre se colocou em território de entremeios, interrogando as próprias teorias sobre linguagem e outros campos de saber com os quais mantém algum tipo de relação.

Esse desconforto em relação à AD leva ainda a grandes confusões conceituais. Em uma passagem por anais de congressos científicos em Comunicação, por exemplo, facilmente encontrar-se-ão textos, sobretudo produzidos como resultados de trabalhos de conclusão de curso ou disciplinas relacionados à pesquisa na graduação. Entretanto, uma leitura atenta leva à conclusão de que, malgrado se proponham ou mencionem fazer análise de discurso, limitam esse conceito à observação de palavras ou evidências de subjetividade e manipulação, compreendendo o sujeito-autor como origem do próprio dizer ou como um estrategista, que tudo domina, sabe e faz em nome de interesses mercadológicos. Esquece-se, assim, de noções elementares da AD, como a não coincidência do sujeito consigo mesmo, a opacidade da linguagem e as relações

entre sentido e inconsciente. Em alguns momentos, falar de discurso parece, inclusive, ser reduzido à noção de fala ou mesmo de conteúdo.

Assim, com este texto, pretendo refletir sobre contribuições do ensino de AD em cursos superiores de Comunicação – principalmente, Jornalismo e Publicidade e Propaganda – a partir de experiências didáticas, visando contribuições para se pensar projetos pedagógicos e novas experiências docentes⁸. Antes disso, há uma breve contextualização do que estou aqui tratando como AD, uma vez que essa terminologia também é múltipla. Gill (2002, p. 246) diz haver “provavelmente, 57 variedades de análise do discurso”. Aqui, emprego AD para remeter, sobretudo, ao legado do francês Michel Pêcheux (1938-1983).

A fogueira proposta por uma noção

O trabalho com a elaboração ou análise de textos perpassa as diversas disciplinas que compõem cursos de Comunicação. São textos para TV, impresso, mídias digitais, rádio... Mas, o que é mesmo um texto? Essa é uma pergunta central não só para quem se prepara para ser profissional da área, mas também para quem pretende analisar os sentidos produzidos na leitura de um enunciado, qualquer que seja ele.

Há para essa pergunta diversas respostas, que partem de pontos de vista distintos. Pela multiplicidade de formações,

⁸ Parte das reflexões reunidas neste texto já foram objeto de artigos publicados em anais de eventos, como o 15º Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (ORMANEZE, 2015) e o XX Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda (FABBRI JR; ORMANEZE, 2015). Agradeço profundamente ao Duílio Fabbri Jr. pela interlocução frequente sobre este tema.

geralmente, em seus cursos de pós-graduação, é possível (e positivo, diga-se) que haja, dentro de um mesmo curso de Comunicação, diversas concepções sobre texto. Aqueles ligados à Linguística Textual terão uma visão bastante diferente da Retórica, da Pragmática ou da AD.

Aqui, parte-se do pressuposto de que o texto não é meramente um conjunto de frases e parágrafos, organizados a partir dos princípios de coesão e coerência ou determinado por uma técnica de relato de fatos, tampouco é uma estratégia de persuasão ou, então, uma construção, por meio de palavras, que tem como objetivo atingir um interlocutor e transmitir a ele determinado sentido.

Essa perspectiva, muito presente em discussões sobre a Comunicação, sobretudo em materiais instrumentais, vai de encontro àquela proposta pela AD, o que contribui para o desconforto em usar teorias de autores como Michel Pêcheux e Michel Foucault na formação de jornalistas ou publicitários. Afinal, com isso, coloca-se oposição a ideias consolidadas de objetividade, imparcialidade, precisão, estratégia textual ou mercadológica. Quando se olha a questão pelas lentes da AD, a reflexão se expande, possibilitando pensar como essas ideias são efeitos de sentido, construídos histórica e ideologicamente.

Assim, texto, para a AD, é o espaço da manifestação ideológica, da produção e da circulação de sentidos, do embate entre o político e o simbólico:

O texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai abrir-se, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...]. Isso mostra, por sua vez, a relação da língua com a história, que não é perfeitamente articulada, resultando de um

jogo da língua sobre a própria língua, face à sua inscrição na história. (ORLANDI, 2008, p. 64)

A abordagem da AD se baseia na não literalidade da língua. O texto não é analisado do ponto de vista gramatical ou como um conjunto articulado de parágrafos. Se algum elemento da gramática salta aos olhos, a relação que se busca não é na esfera morfossintática, mas sim em relação à produção de sentido de acordo com as condições de produção⁹ daquele texto. Pergunta-se ao texto: que posições são materializadas por tais e tais palavras ou imagens?

A aparição de um signo em detrimento (esquecimento, em termos discursivos) do outro, conduz a quais sentidos? Como diz Orlandi (2008, p. 129), “todo dizer tem uma relação significativa determinada pela articulação dos signos com as relações de poder”, inscritas em diferentes formações discursivas. Coloca-se a língua, então, como regida pelo imaginário.

Essa conceituação explica por que, ao estruturar a AD, Pêcheux diz haver certa confluência entre a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. O filósofo francês escreveu, em 1969, “Análise Automática do Discurso” (*Analyse Automatique du Discours*), em que apresenta os princípios de sua teoria. À época, ex-aluno de Louis Althusser (1918-1990), ele trabalhava num laboratório de Psicologia Social e seu intuito era confrontar as

⁹ Condições de produção são todos os elementos, todas as circunstâncias da enunciação envolvidos no processo de constituição, formulação e circulação de sentidos. Não se limitam ao contexto, envolvendo ainda a projeção de imagens em dado discurso.

Ciências Humanas. Nesse “entremeio” de Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico, situa-se a AD, sem que, no entanto, se estabeleça uma relação de subserviência. Em vez disso, a teoria pecheutiana

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2009, p. 20)

A concepção de discurso, nesses termos, derruba qualquer possibilidade de limitação à objetividade ou à estratégia controlada em busca de determinado resultado, apenas para ficar em duas dimensões caras ao Jornalismo e à Publicidade. Se as relações se fazem por meio da linguagem e se ela é determinada por relações de caráter ideológico ou político, não é possível dissociar-se, como sujeito, de tais determinações. Toda produção discursiva produz sentidos “por” e “para” sujeitos.

Aprende-se a ler o mundo por meio dos discursos com os quais se entra em contato e, depois de assimilá-los, eles são reproduzidos, desestruturados e reestruturados, de modo parcialmente consciente ou inconscientemente. Como diz Pêcheux (1990, p. 56), o discurso “não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais (...). É um efeito das filiações sócio-históricas de identificação e, ao mesmo tempo, um trabalho de deslocamento no seu espaço”.

O sujeito só tem acesso à parte do que diz. Está definido aí o conceito de “interdiscurso”, ou seja, “aquilo que fala antes, de outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2009, p. 31), ou, em outras

palavras, “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas [no plano consciente] que determinam o que dizemos” (p. 32).

Assim, a língua está determinada pela materialidade histórica, ou seja, ela não é um sistema neutro de signos que transmite, de forma clara, neutra, intencional e única, um conteúdo (ORMANEZE, 2015). É, antes, um sistema que organiza sentidos possíveis e não possíveis, a partir do momento histórico e dos sujeitos que participam da enunciação. Isso leva à percepção, portanto, de que o sentido não está alocado em lugar algum do texto. Também não está na palavra, mas na rede de relações, na tomada de um termo pelo outro, na subserviência à historicidade e à ideologia.

Falamos com palavras, umas se reportam a outras. Palavras falam com palavras. E aí está uma afirmação que se sustenta em uma concepção (material) discursiva da palavra, na sua opacidade, em suas relações umas com as outras e nossa com elas. (ORLANDI, 2012, p. 134)

Costumeiramente, desde o ensino básico – o que passa, portanto, a se constituir como interdiscurso – é comum perguntar-se “o que o autor quis dizer com determinada palavra ou texto?”. Para AD, no entanto, o sentido não está localizado em nenhum lugar, mas ele se produz nas relações entre sujeitos e dos sujeitos com a história e a sociedade, nas quais se inscreve o que se enuncia:

As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido

em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2010, p. 160).

Assim, Pêcheux define o discurso como efeito de sentido entre locutores, ou seja, não se concebe, nessa perspectiva, um “processo de comunicação”, em que há uma mensagem a ser “transmitida”¹⁰ de um emissor para um receptor, como classicamente se concebia e de onde parte a maioria dos estudos que tentam dar instrumentos práticos para o campo da Comunicação.

Para a AD, o sentido é sempre uma palavra pela outra, só existindo em relações de transferência. A leitura a que se propõe é a de olhar para a opacidade do texto, compreendendo o que o sujeito diz sempre em relação a outros dizeres e à história, a partir de uma posição. Isso leva à conclusão de que o sujeito não está livre para escolher, deliberadamente, o que falar e quais sentidos produzir, pois a fala estará sempre determinada pelo “já-dito” e pela memória, sentidos que foram se construindo historicamente e a partir de determinadas condições de produção. Contudo, por causa da aparente unidade, a ideologia produz um efeito de naturalização. Ancorados no “já-dito” e apagando sua história, os sentidos se instalam e são apropriados como naturais. É assim que Orlandi (2009, p. 9) afirma que “a ideologia não é x, mas o processo de produzir x”.

¹⁰ Essa palavra foi grafada entre aspas para destacar sua impossibilidade. Na visão discursiva, o sentido não é “transmitido”, mas produzido pelas relações com a memória, em dadas condições de produção.

Pela análise do funcionamento discursivo, a AD objetiva demonstrar os mecanismos da determinação histórica dos processos de sentido. Incorpora-se a rede de projeções construídas a partir das posições que os sujeitos ocupam, ou seja, a formação discursiva, “aquilo que, numa formação ideológica dada [...], a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2010, p. 160).

Pelos pontos expostos até aqui, pode-se lançar como hipótese uma razão pela qual, durante muito tempo, os cursos de Comunicação dedicaram pouco espaço para a AD. Para uma área que se desenvolveu e ganhou legitimidade no século XX a partir dos pressupostos positivistas que garantiriam “a verdade” e “a objetividade”, no caso do Jornalismo, ou que defende a produção estratégica de conteúdo em função de um resultado mercadológico, como a Publicidade, levar a AD para seu corpo teórico poderia, se não muito bem contextualizado, tornar-se uma contradição.

Assim, a AD ainda não ganhou o status de uma disciplina na maioria dos cursos, sendo trabalhada, quando o é, em componentes curriculares como Semiologia, Semiótica, Crítica da Mídia ou apenas como um método de pesquisa. Fora da Linguística, é comum haver trabalhos em que a AD é colocada como mero método, mas o referencial teórico é bastante diverso, sem considerar que o legado discursivo, por trabalhar o simbólico, pode, ele próprio, constituir-se como base teórica.

Pêcheux não foi um analista que utilizou muitos exemplos da mídia em suas obras, haja vista uma preocupação muito maior em definir a base de uma teoria, uma nova forma de compreender o sentido. É importante lembrar que, em *Semântica e Discurso*, de 1975, o autor, na *Simple Nota Prévia* do livro, retoma conceitos outrora trabalhados pela Semiótica, pela Semiologia e pela

Semântica. Recupera, então, o trabalho de Charles Morris (1901-1979) sobre o que seria uma “linguagem ideal”.

Em investigações pragmáticas, pesquisadores asseguravam que, se o uso de um determinado termo fosse baseado na Lógica, não haveria complicações quanto ao seu sentido, evitando falhas. Os estudos de Pêcheux viam nesses campos (Pragmática, Semiótica, Semiologia etc.) ferramentas a mais, não exatamente negando-os, mas indicando como a adoção deles para análises também produzem sentidos sobre as coisas e seus campos.

A defesa do ensino de AD em cursos de Comunicação

Autores como Dela-Silva (2013), Menezes (2017) e Fabbri Júnior e Ormanze (2019) são alguns dos pesquisadores que, graduados em Jornalismo, desenvolveram suas teses e trabalhos na área de Linguística/ Análise de Discurso, oferecendo contribuições para se pensar o ensino de essas teorias durante a formação superior em Comunicação.

Dela-Silva (2013) sintetiza dois papéis que podem ser desempenhados pela AD na formação do jornalista. O primeiro é “mostrar ao profissional em formação esse modo de funcionamento da linguagem e dos discursos, desconstruindo o efeito de evidência dos sentidos”, contribuindo para um posicionamento crítico em relação ao que é colocado em circulação pela mídia. O segundo, que a autora considera mais importante, é demonstrar que, de um modo geral, “a prática jornalística se dá sempre na relação com a interpretação, em um processo de atribuição de sentidos, que é condição do sujeito” (p. 03). Assim, a AD mostra a esse profissional que seu gesto de interpretação, que cria sentidos (e em certa medida, acontecimentos, ao dar a eles a relevância jornalística), sempre é constituído em algum lugar da história, numa relação com o ideológico e o simbólico.

Na mesma direção, Menezes (2017) explica que não é mais possível admitir a visão simplista de que o sujeito jornalista atua de modo consciente, “amparado por uma lógica de trabalho que isenta e, portanto, é capaz de produzir sentidos semelhantes aos que seus colegas produzem (...) simplesmente por seguir uma espécie de receita sobre como produzir uma notícia” (p. 113). O autor defende que a AD pode cumprir esse importante papel de desestabilizar noções que só comprometem a criticidade sobre a comunicação, pois se trata de um “importante – e necessário – espaço de teorização para a área do Jornalismo devido à possibilidade de atualização – e constante aprofundamento – das diferentes materialidades” (p. 207).

Docentes em um curso de extensão, direcionado à formação continuada de jornalistas e comunicadores em geral, que utiliza a base teórica da AD para tratar da cobertura e da abordagem sobre gênero na mídia, Ormaneze e Fabbri Júnior (2019) explicam que levar essa perspectiva para as salas de aulas não permite apenas uma crítica ou alternativa teórica. Os autores defendem que há uma maior clareza da Comunicação como prática social legitimada socialmente, que envolve linguagem e, portanto, produz efeitos de sentido, que podem ser sempre outros, dadas a relação com o ideológico e as condições de produção.

Os pressupostos teóricos de Pêcheux e a amplitude de sua abordagem – que vai muito além da Linguística – permite que a AD possa ser aplicada a qualquer produção que envolva a linguagem. Em pelo menos um de seus textos, o autor dedicou parte de sua análise à Publicidade e à Propaganda. Trata-se do artigo “Foi ‘propaganda’ mesmo que você disse?” (2012), de 1979, em que o autor analisa discursos em movimentos revolucionários e no período de guerras. De acordo com Pêcheux, a propaganda

joga sobre os pressupostos e produz novos tipos de performativos, interpelando o sujeito a partir de seu próprio narcisismo. Da hipnose hitlerista ao sonho acordado da rádio-TV, do meio às mídias, a relação com o corpo, ao audível e ao visível se reorganizou. A gestão política da sexualidade, no cotidiano da publicidade, da propaganda e da produção cultural, constitui um ponto privilegiado desta reorganização. (PÊCHEUX, 2012, p. 88)

Ormaneze e Fabbri Jr. (2019) argumentam que essa citação oferece fundamentos para a reflexão dos profissionais ou estudantes de Publicidade, por tocar em questões como os efeitos dos discursos e as relações com o político e a cultura, incluindo o comportamento social e as práticas de consumo. Além disso, é uma forma de tocar em questões importantes para a AD e para a compreensão dos processos publicitários, como a relação com o desejo, expresso em termos do narcisismo citado, que se constitui numa das formas de naturalização do consumo e da circulação de dizeres sobre pessoas, situações, produtos e objetos, lançados socialmente a partir da publicidade. Como lembra Coelho (2003, p. 10), “assim como uma criança não possui consciência de sua situação de dependência da mãe, o consumidor também não possui consciência de sua dependência das empresas fabricantes dos produtos que consome ou gostaria de consumir”.

Assim, especialmente para o aluno de Publicidade e Propaganda, a AD pode levar a refletir sobre quais sentidos são colocados em circulação a partir das peças que cria e como elas fazem parte do processo ideológico de naturalização das

circunstâncias sociais. “Na cultura do narcisismo, o consumidor projeta suas necessidades nas mercadorias, assim como no narcisismo primário a criança projeta suas necessidades na mãe” (COELHO, 2003, p. 11).

A partir dessas considerações, para Ormaneze e Fabbri Jr. (2019), além da tomada de consciência das relações ideológicas e da interpretação sempre mediadora na relação com o real, o trabalho com AD na formação de publicitários permite reflexões sobre como os enunciados se inscrevem no interdiscurso e passam a fazer parte do imaginário e dos estereótipos, cada vez mais objeto de observação na crítica da mídia, sobretudo em questões prementes e urgentes, como gênero e raça. Os autores destacam, por fim, uma terceira contribuição, fruto das anteriores:

AD contribui para a formação ética do profissional, sobretudo por oferecer uma abordagem que leve em consideração os efeitos de sentido produzidos na enunciação e a relação deles com valores como honestidade, respeito e verdade, já preconizados pelo Código de Ética da profissão. (ORMANEZE; FABBRI JR., 2019, p. 11)

A título de exemplificação de como o trabalho com AD pode ser realizado em disciplinas de graduação, apresento, na sequência, duas atividades, bem como reflexões delas derivadas. Uma foi realizada em curso de Jornalismo; a outra, em Publicidade e Propaganda.

Signos do preconceito

Nos últimos anos, tenho usado a discussão sobre estereótipos e preconceitos para introduzir as noções de AD para alunos de graduação. De forma genérica, tenho nomeado tais trabalhos de “Signos do Preconceito”. Do ponto de vista discursivo, o preconceito pode ser compreendido como um já-dito, um pré-construído, que está presente na historicidade e no atravessamento ideológico. Diante dessa definição, observa-se também, como própria do jovem universitário, uma preocupação bastante grande com a aceitação das diferenças, com as injustiças e com a liberdade. Essas características, mais uma vez, poderiam ser explicadas como pré-construídos de “juventude” ou de “universitários”, afinal a história sempre contou com movimentos estudantis de comprovada importância. Assim, o projeto “Signos do Preconceito” tem como propósito trabalhar com os conceitos de Pêcheux a partir dessa confluência entre a fala preconceituosa e o interesse do jovem universitário pela temática.

A experiência em curso de Jornalismo

Após a exposição dos conceitos-chave da teoria da AD, os alunos são divididos em grupos. Cada equipe tem a finalidade de trabalhar, extraclasse e como forma parcial de avaliação da disciplina, com um tipo de preconceito existente na sociedade brasileira. Para isso, é de extrema importância a adoção dos livros “12 Faces do Preconceito” (organizado por James Pinsky) e “Diferença, Igualdade” (organizado por Heloísa Buarque de Holanda e José Szwako), o que prenuncia uma proposta interdisciplinar, já que tais obras são ancoradas nos campos da Antropologia e da Sociologia.

Na primeira obra, há um capítulo dedicado a cada uma de 12 formas de preconceito (mulheres, racial, homossexuais, idosos,

jovens, linguístico, gordos, baixinhos, semitas, pessoas com deficiência, migrantes e nível econômico). No segundo, há uma preocupação em explicar como as diferenças foram, historicamente, construídas na estrutura social brasileira. Os grupos devem, então, escolher um dos 12 preconceitos trabalhados no livro organizado por Pinsky e, a partir dessa contextualização, buscar uma reportagem na imprensa brasileira (seja na TV, no rádio, na internet, nos jornais e revistas impressos ou em veículos de comunicação organizacional) que contenha formulações discursivas que se constituam como preconceito.

Não se trata, evidentemente, de escolher e analisar reportagens “sobre” preconceito, mas sim que tragam abordagens preconceituosas. A análise, entregue no formato de um texto acadêmico, deve demonstrar como o preconceito é materializado pela historicidade, pelos já-ditos e pelas condições de produção. Os alunos identificam ainda as marcas do interdiscurso e devem perceber que o status de preconceito dado a determinadas formulações ou situações também é fruto de um efeito de sentidos entre locutores numa dada situação histórica, ou seja, a leitura que eles fazem hoje não necessariamente seria feita tempos atrás e não será a mesma daqui a alguns anos ou numa outra circunstância cultural.

Durante o tempo em que foi realizado, entre 2012 e 2017, quando estava mais ligado a cursos de Jornalismo, esse trabalho mostrou-se muito produtivo e um grande aliado na compreensão dos conceitos da AD. Em 2014, conforme expliquei em outro texto (ORMANEZE, 2014), solicitei aos alunos que cursaram a disciplina que relatassem, em textos, suas impressões sobre o projeto por meio da resposta às seguintes perguntas: “Em que medida o projeto “Signos do Preconceito” auxiliou a compreensão dos conceitos de Análise de Discurso? Quais foram as dificuldades? Você tem críticas

ou sugestões para aprimorar a atividade?”. A entrega dessa avaliação não era obrigatória e foi realizada após o término da disciplina, para diminuir, nos alunos, possíveis receios de repressão por parte do professor, caso desejassem relatar opiniões que, no espaço da sala de aula, poderiam soar como negativas.

Na ocasião, 15 grupos de alunos entregaram avaliação. Houve relatos sobre a dificuldade para a compreensão da teoria, que se colocava como distante das concepções costumeiras, mas todos enfatizaram ganhos em relação à capacidade de leitura crítica dos textos jornalísticos. Além disso, houve diversas menções à necessidade de repertório para as análises, o que implica, necessariamente, pensar em uma abordagem interdisciplinar, que ofereça elementos sobre processos históricos e sociais que constituem os sentidos. Por fim, ficou nítido que os alunos identificavam que, mesmo sem que seja a intenção do jornalista, determinados sentidos emergem e, muitas vezes, são tomados como naturais, inclusive, pelos próprios alunos, provando a tese pecheutiana sobre ideologia. Destaco a seguir um dos relatos recebidos:

Gostei muito de estudar análise do discurso, pois me fez "olhar com outros olhos" o conteúdo das reportagens publicadas em diversos veículos. *Quando não temos esse aprofundamento é muito fácil tomar como verdade o que a imprensa passa de maneira "mastigada" ao grande público, às massas.* No caso do meu grupo, analisamos a abordagem da mídia em relação à separação do casal de atores Grazi Massafera e Cauã Reymond e é notório como muitos sites especializados em notícias de celebridades reforçam o discurso machista e

patriarcal (ainda muito presente na sociedade), transformando a Isis Valverde, "*pivô da separação*", em uma "*destruidora de lares*", haja vista que o casal tinha uma *imagem* de família perfeita construída com ajuda da publicidade. Em relação às dificuldades no aprendizado, tive em relação à complexidade de alguns teóricos, mas percebo que aprendi bastante e agora meu contato com a *imprensa é diferente, mais crítico*, olhando as publicações de maneira mais maliciosa.

Por esse trecho, percebe-se como o trabalho com o discurso foi entendido pelo grupo como uma forma de identificar a impossibilidade de os fatos relatados pela imprensa constituírem-se como "a verdade". Na avaliação que fizeram, os alunos reforçam os resultados da análise elaborada numa reportagem sobre a separação do casal de atores da *TV Globo*: a culpa foi colocada num elemento externo, a atriz Isis Valverde, retomando pré-construídos sobre família, como uma entidade inalienável e sagrada e de forte conotação moral: a "culpada" é a mulher que passa a ter uma relação com um homem casado, eximindo qualquer culpa da figura masculina. Há de se considerar ainda a imagem construída pela mídia sobre Grazi Massafera: ex-participante de um *reality-show*, a atriz sempre interpretou mocinhas e personagens sofredoras nos folhetins. Em comerciais, ela era símbolo de família, mãe e beleza. Assim, os discursos e os sentidos sobre os personagens e sobre a atriz se confundem na construção de imagens nas reportagens sobre sua separação.

A experiência em curso de Publicidade e Propaganda

Desde 2018, tenho trabalhado mais efetivamente com cursos de Publicidade e Propaganda e adaptado o projeto “Signos do Preconceito” para esse público. No lugar da análise de reportagens, utilizam-se anúncios publicitários. Diferentemente do que ocorreu com os alunos de Jornalismo, em que as opiniões sobre o projeto foram colhidas por meio de um questionário, ainda não foi possível sistematizar os resultados dessa nova configuração. Apresento, na sequência, um exemplo de como o trabalho tem sido realizado na disciplina “Estudos do Discurso Publicitário”, posteriormente nomeada de “Comunicação, Linguagem e Sentido”, no Centro Universitário Anchieta, em Jundiaí (SP).

No Carnaval de 2015, a cervejaria Skol veiculou em mídias externas a peça “Esqueci o não em casa”, que tinha como objetivo trazer à tona a liberdade e as oportunidades que, como já-ditos, emergem como sentidos para o Carnaval. No entanto, a Skol desconsiderou possíveis efeitos do que enunciava, como a apologia ao abuso sexual. Em circulação, a campanha causou revolta e postagens críticas nas redes sociais digitais, como o *Facebook*, sobretudo, a partir de grupos feministas, que a consideravam uma intervenção na liberdade e na autonomia da mulher (Figura 1). Algumas pessoas, entre elas atrizes e cantoras conhecidas do grande público, chegaram a postar imagens contestatórias. Também houve casos de pichações enunciadas na formação discursiva feminista.

Figura 1 – Campanha original Skol para o Carnaval 2016 e reações em redes sociais



Fonte: Observatório do discurso publicitário, 2016.

Do ponto de vista do discurso, as reações são representativas do fato de que qualquer dizer é potencialmente capaz de transformar-se noutra, a partir da circulação. O que a Skol não levava em conta na sua campanha era o fato de que os dizeres trazem posições ideológicas, circulam socialmente e, em contato com outros dizeres, produzem sentido.

Por outro lado, o discurso de oposição surgido a partir dos grupos feministas emerge das condições de produção e do crescimento das discussões contemporâneas sobre gênero e diversidade. Se, por um lado, na campanha da Skol, havia a interpelação e o já-dito do Carnaval como uma festa de atitudes livres e espontâneas, por outro, existia também a tentativa de chamar a atenção para enunciados capazes de contribuir para a manutenção de estereótipos e de uma cultura de abuso. Percebe-se, portanto, que, por mais que queira ter domínio sobre todo o dizer,

os enunciados sempre podem tornar-se outros e, nesse sentido, não são as palavras que importam, mas as condições de produção, as relações de poder e a memória, que a elas dão sentido.

Discussões como esta têm sido feitas com os estudantes, antes de eles escolherem anúncios publicitários para análise. A reflexão tangencia a formação ética, indicando haver ainda novos desafios à própria legislação da área, que deve acompanhar as demandas sociais. No caso da citada campanha da Skol, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) decidiu pelo arquivamento da ação, pois “no entendimento, a frase não possuía ambiguidades nem fazia insinuações” (OBSERVATÁRIO..., 2016, *online*). A decisão do órgão, considerando apenas o que está dito (a “frase”, a busca por uma “ambiguidade” e por “insinuações”), demonstra claramente como a área de Comunicação ainda está presa a certa transparência que haveria nas palavras, ao que uma teoria discursiva oferece novas abordagens, mais amplas, mas também mais provocadoras.

Apesar da decisão favorável no Conar, a Skol decidiu retirar a campanha de circulação e trocou-a por outra, focando o combate ao abuso e à violência sexual, com enunciados como “Quando um não quer, o outro vai dançar” ou “Não deu jogo, tire o time de campo” (Figura 2). Os efeitos dessa campanha não foram os mesmos que aqueles que poderiam ter sido produzidos caso esta fosse a primeira produção da cervejaria. Como campanha substituta, os sentidos produzidos também carregavam o efeito daqueles enunciados que a cervejaria tentava apagar ao retirar a campanha original de circulação.

Figura 2 – Campanha substituta da Skol para o Carnaval 2016



Fonte: Observatório do discurso publicitário, 2016.

A campanha substituta, além de motivar uma discussão sobre os sentidos e a relação constitutiva dos dizeres e os efeitos, serve para mostrar aos alunos de que maneira conceitos da retórica, da estilística ou da semântica¹¹ podem ser empregados numa análise discursiva, embora sejam considerados não como elementos criativos, persuasivos ou estruturais, mas frutos de um acontecimento discursivo, ou seja, o encontro de uma atualidade e uma memória, como define Pêcheux (2010).

Ademais, é possível ainda considerar a produção de sentidos sempre possível e sempre aberta a ser outra, a partir do adjunto adverbial de tempo inserido na campanha substituta, também ele capaz de uma ambiguidade se consideradas as condições de

¹¹ Na referida campanha, entre esses elementos, podemos destacar a metáfora (estilisticamente falando) construída pelas palavras “jogo” e “time”, a antítese entre “um” e “outro”, a persuasão pelo *pathos* e a negação resultando numa pressuposição, conforme Ducrot (1987).

produção e a relação opositiva que cria. “Neste Carnaval, respeite” pode abrir-se para questões como: “E no próximo? Não deveria haver respeito”?, ou, então, “É só no Carnaval que deve haver respeito? E no restante do ano”?. Há, portanto, algo que escapa entre o que se quer dizer e o que se consegue dizer, a partir da interpelação, da formação discursiva e da ideologia.

Considerações finais

Por mais que esse texto possa parecer, com perdão pelo clichê, “puxar a brasa para a minha sardinha”, são nítidas as contribuições que a AD tem trazido para a formação dos estudantes que passaram pelas atividades aqui descritas. Os procedimentos teórico-analíticos têm sido usados para favorecer a discussão sobre a importância social do Jornalismo e da Publicidade, bem como para colocar em evidência o impacto dos discursos midiáticos, produzindo sentidos para além do previsto pelos profissionais.

Os conceitos de AD têm sido trabalhados paulatinamente e sempre tendo exemplos midiáticos como *corpus* para as reflexões e debates, estimulando os alunos a desenvolver a percepção e, sobretudo, o olhar para os sentidos colocados em circulação, produzidos nas relações entre os participantes da enunciação.

Além disso, esse trabalho se propõe aos pressupostos da pedagogia de projetos (construcionismo) e da noção de que, para estimular os alunos à participação, é necessário criar desafios e aproximar teoria e prática, características indicadas por teóricos da área da Psicologia e da Psicopedagogia como essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Valente (1999, p. 141), a abordagem construcionista “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável

(um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz". Nessa perspectiva pedagógica, o aluno aprende levantando dúvidas, criando relações, identificando-se com o tema com que trabalha. O papel do professor também se altera: ele passa a ser um mediador e não mais o centro do conhecimento. Além disso, a interdisciplinaridade é um propósito perseguido, seja pela relação da AD com outros campos do conhecimento ou pela possibilidade de intercâmbio, no processo de análise, com conceitos trabalhados, principalmente, nas chamadas disciplinas de formação humanística, como Sociologia e Antropologia.

Por fim, há uma esperança de que essas experiências, com resultados satisfatórios até o momento, possam se expandir, com contribuições vindas de outros docentes e pesquisadores, haja vista que a AD já é campo e corpo teórico-metodológico consolidado no País na pós-graduação, inclusive com centenas de dissertações e teses que com objeto na Comunicação, mas ainda encontra resistências e dificuldades para sua abordagem nos cursos de graduação fora das áreas de Letras e Linguística. Brasas... fagulhas, talvez.

Referências

ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, José (orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchi, 2009.

COELHO, C. N. P. **Publicidade**: é possível escapar? São Paulo: Paulus, 2003.

DELA-SILVA, Silmara. A análise de discurso e a formação do jornalista. *Entremeios*, v. 7, jul. 2013. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/152.pdf> Acesso em: 24 maio 2021.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244-270.

MENEZES, Eduardo Silveira. **A possibilidade de inserção e aplicabilidade da análise de discurso na formação jornalística: uma revisão teórica com vistas à análise da cobertura das eleições presidenciais de 2014 no Brasil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/Tese_Eduardo-Silveira-de-Menezes_ok.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

OBSERVATÓRIO DO DISCURSO PUBLICITÁRIO. **Skol: esqueci o não em casa**. 06 out. 2016. Disponível em: <https://medium.com/observat%C3%B3rio-do-discurso-midi%C3%A1tico/skol-esqueci-o-n%C3%A3o-em-casa-50c39670d047>. Acesso em: 10 maio 2021.

ORMANEZE, Fabiano. Análise de discurso na formação do jornalista: a experiência do projeto "Signos do Preconceito". 15 Fórum Nacional de Professores do Jornalismo. **Anais...** Curitiba, Universidade Positivo, 2014.

ORMANEZE, Fabiano. **Do jornalismo literário ao científico: biografia, discurso e representação**. Campinas: Pontes, 2015.

ORMANEZE, Fabiano; FABBRI JR., Duílio. Em diálogo: as contribuições da Análise de Discurso à formação do publicitário. X Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. **Anais...** São Paulo, Universidade de São Paulo, 2019.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 3.

ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni. *Discurso em análise*: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Foi 'propaganda' mesmo o que você disse? IN: ORLANDI, E. **Análise de Discurso** – Michel Pêcheux (textos escolhidos). 3. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 73-92.

PINSKY, Jorge (org.). *12 faces do preconceito*. São Paulo: Contexto, 1999.

VALENTE, José Armando. *Formação de professores*: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, José Armando. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 131-142.

JORNALISMO NO SÉCULO XXI: a Percepção de Identidade Profissional Refletida nos temas dos TCCs da Universidade Estácio de Sá – campus Niterói ¹²

Soraya Venegas Ferreira

Com ou sem pandemia: o que é ser jornalista no século XXI?

Efemérides são jornalística e academicamente sedutoras. Por isso, o ano de 2019 foi escolhido para o início dessa pesquisa sobre a percepção dos formandos do curso de Jornalismo da Universidade Estácio de Sá – Campus Niterói sobre a identidade da profissão que escolheram. A data do primeiro artigo sobre o tema marcava não apenas os 20 anos de implantação do curso no campus, mas também os dez anos da publicação do documento norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), homologadas em 2013, para a formação de bacharéis em Jornalismo, e não mais em Comunicação

¹² Uma primeira versão dessa pesquisa intitulada O Projeto das DCNs e sua Implantação no Curso de Jornalismo da Estácio: a Identidade Profissional Refletida nos TCCs foi apresentada no GP Teorias do Jornalismo, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em 2019.

Social, e ainda os dez anos do anúncio do fim da exigência de diploma de graduação para o exercício profissional.

Esses acontecimentos quase sincrônicos são aparentemente contraditórios no campo do Jornalismo brasileiro: a publicação da primeira versão do documento que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Jornalismo, em fevereiro, e o anúncio pelo Supremo Tribunal Federal (STF) do fim da exigência do diploma de Comunicação Social – habilitação Jornalismo para o exercício profissional, em setembro. Segundo matéria publicada, em 2009, no sítio JusBrasil, o entendimento dos magistrados era de que o Decreto-Lei 972 /1969, que instituiu a obrigatoriedade do certificado, “não foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 e que as exigências nele contidas ferem a liberdade de imprensa e contrariam o direito à livre manifestação do pensamento inscrita no artigo 13 da Convenção Americana dos Direitos Humanos”. (JUSBRASIL, 2009).

Na concepção do relator Gilmar Mendes, o Jornalismo e a liberdade de expressão eram atividades imbricadas e não poderiam ser pensadas ou tratadas separadamente. Em suas palavras “O jornalismo é a própria manifestação e difusão do pensamento e da informação de forma contínua, profissional e remunerada”. (JUSBRASIL, 2009). Em seu livro *Ser Jornalista no Brasil*, a professora Fernanda Lopes (2013) alertou que o conceito de identidade não poderia ser tomado como fixo ou imutável e que a identidade jornalística não deveria ser vista unicamente como resultado de uma prática, mas que englobaria valores, mitos, crenças, saberes, representações sociais, história, memória, relações de poder entre outros aspectos, que eram constantemente negociados no espaço social. Faccin e Ferreira complementaram, ainda em 2013, que “em qualquer sociedade, a prática jornalística é depositária de um conjunto de técnicas, práticas e normas que orientam a competência

do profissional de informar a sociedade sobre assuntos de relevância pública” (FACCIN e FERREIRA, 2013:173).

Os autores entendem que os manuais de redação, os profissionais renomados, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e respectivas grades curriculares e planos de ensino são exemplos da garantia da coesão desta atividade em torno de critérios que lhe são próprios, conforme postula Nelson Traquina (2008) quando teoriza que o jornalismo tem um “modo de ver, de falar e de agir”. Com base nessa perspectiva, em 2019, foram observados todos os títulos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de alunos que haviam colado grau no curso de Jornalismo (desde que deixara de ser habilitação do curso de Comunicação Social) no campus Niterói da Universidade Estácio de Sá. A amostragem compreendeu o período entre 2014 e 2018, no sentido de identificar caminhos teóricos e percepções sobre o Jornalismo na segunda década do terceiro milênio, no mesmo ano em que o curso comemorava 20 anos de implantação, inicialmente como habilitação de Comunicação Social.

Ao interesse por essa série de efemérides, somou-se o fato de que os nativos do terceiro milênio haviam ingressado nas universidades em 2019. Os que chegaram a esse mundo em 2001 e não tiveram qualquer adiantamento ou percalço na vida acadêmica, iniciaram o ensino superior, naquele ano, aos 18. Muitos dos novos acadêmicos, assim como os que ingressaram depois deles, não tem noção de como era possível viver sem Internet, ou desconectados de *smartphones* permanentemente abertos em uma rede social digital ou em um aplicativo de mensagens. Sabe-se que essa é uma generalização perigosa, levando-se em conta as características regionais e diferentes condições socioeconômicas dos poucos que conseguem chegar à universidade nesse país. Contudo, com base na experiência de quase 30 anos como docente de universidades

privadas em centros urbanos, nota-se que o cenário descrito acima é bastante preciso.

Do mesmo modo, constata-se que a virada do milênio foi acompanhada por mudanças nas condições de trabalho jornalístico: novos agentes surgiram no cenário da comunicação, favorecidos pelo desenvolvimento e acesso a tecnologias digitais, que tem permitido ampliar a experiência do homem no mundo, reverberando na legitimidade e autoridade do campo de saber jornalístico, além de forçar redefinições de algumas funções profissionais, o que motiva as constantes alterações nos PPCs e planos de ensino de disciplinas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa percepção, válida em 2019, agudizou-se em 2021, quando a pesquisa foi atualizada em meio da pandemia de Covid-19, com novas configurações no mundo do trabalho em geral e no dos jornalistas e de professores de Jornalismo em particular.

Embora as tecnologias digitais contribuam para o aperfeiçoamento da prática jornalística, elas, também, desafiam cada vez mais a legitimidade da profissão. Seduzidos pelos dispositivos tecnológicos multifuncionais, os cidadãos não se contentam mais em consumir as notícias ou navegar pela rede, como usuários receptores. Eles se transformam em autores, empreendedores, impulsionadores de fluxos informativos, que fogem do controle jornalístico. E, no âmbito da competência jornalística, viraram co-criadores, coautores e co-construtores da mensagem jornalística. Cenário que se tornou ainda mais perceptível durante o período de isolamento social motivado pela pandemia. Se por um lado, o jornalismo profissional, e mesmo o representado pelas empresas hegemônicas, ganhou novo fôlego e valorização, por outro, nunca ele foi tão dependente da mediação tecnológica e do envio de material produzido pelos cidadãos.

A conectividade por meio das redes sociais fez com que os veículos de imprensa incorporassem as mudanças nas formas de sociabilidade, desde o advento da Internet, e, mais recentemente, das mídias sociais, que além de agendarem o noticiário dos veículos tradicionais, funcionam como um sistema paralelo de informação, muitas vezes de confiabilidade duvidosa. Nesse milênio, o jornalista profissional deixou de ser detentor do monopólio da informação e, conseqüentemente, de um saber que permite a sua produção. Surgiram novos atores, novas competências, novos contratos de comunicação (CHARAUDEAU, 2012) baseados na informação noticiosa.

Ao escolherem essa profissão que antes se direcionava para o mercado dos veículos tradicionais, os acadêmicos de Jornalismo, familiarizados com a linguagem das tecnologias digitais, depararam-se com outros atores que, também, desejam produzir conteúdo de interesse público, tanto para organizações empresariais e sociais, quanto para atender a interesses particulares ou de grupos, como são os internautas das redes sociais, os blogueiros, *youtubers* e influenciadores digitais e, mais recentemente, os *tik-tokers*. Os estudantes, conseqüentemente, têm dificuldades em identificar o que separa esses atores dos jornalistas profissionais.

Para complexificar ainda mais o cenário profissional contemporâneo, jornalistas renomados afastam-se de suas ocupações tradicionais para empreender o seu próprio modelo de negócio e de comunicação. No mercado de trabalho, surgem exigências de novas habilidades, como as dos analistas de *Fake News*, dos jornalistas de dados, dos programadores e analistas de algoritmos e, ainda dos que apostam em atuar como agentes da Educação Midiática, entendendo a disseminação ampla dos conteúdos midiático-pedagógicos como único caminho para sustentação democrática. Ao formando, diante de tantas

possibilidades, cabe escolher o tema do seu TCC com algumas inquietações do tipo: Isso é Jornalismo?, Esse fenômeno tão relevante pode ser estudado como parte do campo jornalístico? Há jornalistas atuando em várias empresas e funções, logo elas podem ser apropriadas como tema de TCC?

Essas questões já permeavam muitos dos 61 títulos observados nas monografias defendidas como TCC entre 2014 e 2018 e apresentados na primeira fase dessa pesquisa. Eles eram fruto das preocupações e dos interesses dos concluintes do bacharelado em Jornalismo, oferecido como curso autônomo no campus Niterói da Universidade Estácio de Sá desde 2011, menos de dois anos após a publicação da primeira versão do documento que embasa as DCNs e dois anos antes de sua homologação. Para aprofundar a reflexão e confirmar ou refutar algumas tendências observadas, nessa segunda fase da pesquisa, foram estudados mais 48 trabalhos, defendidos no período de 2019-2020.

Com relação a segunda coleta de dados, alguns aspectos precisam ser apontados. No primeiro levantamento, só foram computados os TCCs de alunos que efetivamente haviam colado grau em Jornalismo e, portanto, tinham suas assinaturas no Livro de Colação de Grau do campus Niterói da Universidade Estácio de Sá. Para o segundo levantamento, em função das dificuldades de acesso aos documentos durante a pandemia, visto que a cerimônia de colação de grau ocorre, desde o primeiro semestre de 2020 de forma remota, optou-se por trabalhar com as atas de defesa de TCC, mesmo que alguns alunos ainda não tenham sanado suas pendências para a colação. O total de trabalhos do período 2019-2020, somado aos anteriormente levantados, resulta exatamente no dado total de graduados fornecido pelo Sistema de Informação Acadêmica (SIA) no período de 2014-2020. Em sete anos, 109 novos jornalistas chegaram ao mercado de trabalho.

Com base nos novos levantamentos, dois aspectos já nos chamaram a atenção. O primeiro é o fato de a pandemia de Covid-19 e seus impactos no Jornalismo ainda não se refletirem nos temas de monografia, mesmo nos TCCs desenvolvidos no segundo semestre de 2020. O segundo ponto de atenção foi o crescimento do número de formandos em Jornalismo no campus Niterói da Universidade Estácio de Sá. No primeiro artigo, a média era de 12,2 formandos/ano entre 2014-2018, dobrando para 24 formandos/ano entre 2019-2020. Desde que a formação passou a ser específica em Jornalismo, ou seja, entre 2014 e 2020, a média de formandos/ano foi de 15,57 alunos.

Um olhar para o passado: identidade jornalística nas DCNS

A primeira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Jornalismo, como bacharelado e não mais como habilitação, ficou pronta há mais de dez anos e, de certo modo, ao serem homologadas, quatro anos depois, as DCNs já nasceram velhas. A Portaria Nº 203/2009, publicada em 12 de fevereiro de 2009, referia-se ao Relatório da Comissão de Especialistas, instituída pelo Ministério da Educação, presidida pelo professor José Marques de Melo e integrada por outros sete docentes, a saber: Alfredo Vizeu, Eduardo Meditsch, Lucia Maria Araújo, Luiz Gonzaga Motta, Manuel Chaparro, Sérgio Mattos e Sonia Virginia Moreira.

O documento, de 26 páginas, era fruto de intensa discussão e de três audiências públicas realizadas no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. No Rio, foi ouvida a comunidade acadêmica (professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, cursos, departamentos de ensino e pesquisa); em São Paulo, lideranças e

representantes da sociedade civil organizada (advogados, psicólogos, educadores, religiosos, ecologistas e outros segmentos comunitários) e, em Recife, foi a vez da comunidade profissional (organizações sindicais ou corporativas: empresas, setor público e terceiro setor). Para além das audiências, o portal do MEC permaneceu aberto para receber sugestões de qualquer cidadão interessado na matéria. Além disso, como explicitado no documento, os integrantes da comissão se dispuseram a ouvir ainda propostas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores.

O resultado da compilação de todas essas vozes buscou mapear o campo do Jornalismo e reforçar a identidade do Jornalista para, em seguida, oferecer caminhos e exigências para sua formação. A versão final das DCNs foi homologada na Resolução CNE/CES 1/2013, publicada no Diário Oficial da União, de 1º de outubro de 2013. Dessa vez, o documento tinha apenas oito páginas e se restringia a 18 artigos que, em sua maioria, tratavam de aspectos concretos relativos à estrutura dos cursos superiores de Jornalismo, que teriam um prazo máximo de dois anos para se adequarem às novas diretrizes.

A homologação não foi fruto de consenso nem entre as entidades profissionais e, muito menos entre as acadêmicas. Dentre os muitos assuntos polêmicos estava a condução da formação em Jornalismo de modo independente em relação ao Curso de Comunicação Social. Pelo menos duas entidades formalizaram sua oposição: a Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação) e o Enecos (Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social); enquanto Fenaj (Federação Nacional dos Jornalistas), a SBPJor (Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo) e o FNPJ (Fórum Nacional de Professores de Jornalismo), hoje ABEJ (Associação Brasileira de

Ensino de Jornalismo) manifestaram o seu apoio. Entre os argumentos contrários à proposta estava o de que essa “separação” fragmentaria e limitaria a formação jornalística, ao refletir um pensamento tecnicista e disciplinar e ameaçaria de extinção a área de Comunicação Social, num contexto em que as tecnologias, ampliação dos mercados, relação entre desigualdade social e diversidade cultural favoreciam o “comunicador polivalente” e demandavam um jornalista capaz de olhar a sociedade de maneira mais ampla.

Nesse cenário de disputas, a identidade profissional do Jornalista entra novamente em questão. A partir do texto de 2009, é possível identificar características que buscam definir o Jornalismo. A partir de profunda revisão bibliográfica, a comissão de especialistas pontua que o Jornalismo adentrava o século XXI em estado de crise, motivada especialmente pelo que foi chamado de “revolução das fontes” e, para entender o processo, seria necessário olhar para trás e recuperar a essência da profissão, definida no documento da seguinte maneira.

Jornalismo é (...) um processo social que se articula a partir da relação (periódica / oportuna) entre organizações formais (editoras / emissoras) e coletividades (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal / revista / rádio / televisão...) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universos culturais ou ideológicos). (MELO, 1985 apud BRASIL, 2009:5)

O texto da comissão de especialistas reconhece as mudanças estruturais que o avanço das tecnologias impôs ao Jornalismo e a

ascensão de outros agentes na mediação entre o fato e a notícia. No entanto, reforça valores constitutivos da identidade jornalística, entre eles a liberdade de informar, o compromisso com o interesse público e a postura crítica ao fornecer as informações, capacitando os cidadãos para tomarem decisões “conscientes e responsáveis”. O documento ressalta que o profissional deve “questionar, refletir e interagir com a multiplicidade de fontes (...) para entender o mundo que o cerca e (...) poder compreender as motivações, os interesses, as demandas, os códigos do público que ele pretende atingir” (BRASIL, 2009: 7). A dignidade do Jornalismo é reforçada através da ética vinculada à vida e à cidadania e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Mais do que uma crise de Jornalismo, o documento aponta para as dificuldades no modelo de negócio baseado no poder hegemônico das redações tradicionais. Em 2021, num contexto agravado pela pandemia de Covid-19, que teve o primeiro caso da doença registrado no país em fevereiro de 2020, foi possível identificar processos de interrupção de contratos de trabalho e de demissões de jornalistas, diminuição drástica de tiragens de produtos impressos, além do encerramento das atividades de alguns veículos de comunicação, ou seja, agravou-se a situação das empresas jornalísticas, que tem o lucro como objetivo. Há tendência crescente de produção jornalística em redações multimídia, por um conjunto diminuto de profissionais, dos quais é exigida a capacidade de apurar e compilar as informações em formatos jornalísticos adequados a diversos públicos e meios, com um nível cada vez mais acelerado de urgência.

TRAQUINA (2008) nos alertava para a lógica concorrencial da profissão. Mas, hoje, essa concorrência não se restringe aos veículos tradicionais de mídia. Ela é extra-jornalística, na medida em que

outros agentes estão ativos na mediação entre fato e público. O documento de 2009 apontava:

A nova fisionomia do Jornalismo relativiza teorias e crenças que historicamente sustentavam o poder hegemônico das redações tradicionais. A atualidade fazia parte do Jornalismo, ao qual servia como fonte de matéria-prima. Hoje, ao contrário, é o Jornalismo que faz parte da atualidade, e a serve, como linguagem macro-interlocutória socialmente eficaz. Trata-se de um cenário marcado, também, pelo crescimento acelerado de experiências e práticas de democracia participativa, cuja natureza é essencialmente discursiva. (BRASIL, 2009: 6)

A partir da apresentação dos fundamentos da profissão, o documento historiciza as diretrizes e as concepções que nortearam a formação dos Jornalistas no Brasil até aquele momento, defendendo a formação específica e refutando o modelo de “comunicador polivalente” a partir da afirmação que o Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente, regulamentada e descrita no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho, enquanto a Comunicação Social é um campo que reúne diversas profissões. Por isso, em 1908, a recém-criada ABI (Associação Brasileira de Imprensa) já reivindicava uma escola de Jornalismo. Demanda que só foi atendida em 1935, quando Anísio Teixeira teve a experiência frustrada de criar o primeiro curso de Jornalismo na Universidade do Distrito Federal, fechada durante do Estado Novo. Sendo assim, o ensino superior de Jornalismo só se efetivou nos anos 40, com a Faculdade Casper Líbero, em 1947, em São Paulo, seguida pela Universidade do Brasil, hoje UFRJ, em 1948, no Rio de Janeiro.

De lá para cá, houve uma sucessão de diretrizes e de concepções sobre qual seria a maneira mais adequada de formar um Jornalista. Cada uma delas trazia seu bojo contradições e interesses diversos. O perfil de egresso que tínhamos até o documento de 2009 era resultado de três décadas de formação em torno de diretrizes amparadas basicamente no modelo que entrou em vigor em 1984, através da resolução MEC/002, que estabeleceu o Currículo Mínimo de Comunicação Social e suas habilitações.

Com a chegada do novo milênio, os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 estabeleceram outras diretrizes ainda para a Comunicação Social e suas habilitações. Nelas, encontravam-se as habilidades e competências a serem aferidas no perfil do egresso, baseadas em conteúdos básicos e específicos. Os básicos eram teórico-conceituais; analíticos e informativos sobre a atualidade; de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas e ético-políticos. Já os específicos seriam “definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica”. Elas entraram em vigor em 2002, através da Resolução CNE/CES 16, determinando que as instituições se adequassem ao novo modelo de flexibilização da grade curricular em função das realidades de cada IES e do contexto midiático da época.

As DCNs, homologadas em 2013, propõem a formação acadêmica em seis eixos, a saber: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. Entre as questões polêmicas, elas trazem a exigência do Estágio Curricular Supervisionado e da execução individual do TCC, seja ele um projeto prático ou um trabalho monográfico. O documento dispõe que o TCC é “componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente”. A regra

também é clara quanto à forma de avaliação - uma banca examinadora formada por docentes e por jornalistas profissionais convidados.

Apesar da liberdade garantida a cada IES na concepção de seu PPC, as DCNs ressaltam que será valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação. O curso deve ter, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, sendo que, o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares não poderão exceder a 20% (vinte por cento) de sua carga horária total. O documento lista habilidades e competências do egresso, que segundo o Art. 5º deve:

estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social (BRASIL, 2013: sp)

O risco de fragmentação da área apontado há dez anos pela Compós e pelo Enecos já se anunciava na publicação, em 2018, do Manual Preliminar para Classificação de Cursos de Graduação e Sequenciais - CINE BRASIL 2018. O documento adota a metodologia da *International Standard Classification of Education* (ISCED) 2013, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (Unesco), com adequações à realidade educacional brasileira. Ela estabelece quatro níveis de classificação: 1º nível – área geral; 2º nível – área específica; 3º nível – área detalhada e 4º nível – rótulo. Em maio de 2021, a versão vigente do *Manual para Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais* colocava o Jornalismo na área 3: Ciências Sociais, Comunicação e Informação, que é descrita no documento da seguinte maneira:

Ciências sociais, comunicação e informação abrangem formações relacionadas às ciências sociais no contexto dos seres humanos e da forma como se comportam em grupos e em relação à sociedade. Incluem estudos relativos ao jornalismo enquanto expressão discursiva das ações humanas e os estudos das ciências da informação especificados na arquivologia, na documentação, na biblioteconomia e na gestão da informação, bem como formações interdisciplinares que apresentem como conteúdo principal ciências sociais, comunicação e informação. (BRASIL, 2021: 34)

Como áreas específicas ligadas ao Jornalismo, temos a 0321 *Comunicação e Reportagem* que, segundo o documento prevê “o estudo das teorias e práticas de comunicação e reportagem no quadro geral da comunicação de massa” (BRASIL, 2021: 37). Nela estão inclusos redação e conteúdo de matérias, sejam elas notícias, comentários ou artigos sobre assunto de interesse público para meios específicos, como impresso, rádio, televisão ou internet e ainda os de natureza multimídia. Essa área inclui os cursos de graduação e sequenciais cujo conteúdo principal incida sobre os seguintes rótulos listados no documento: Comunicação social, Jornalismo, Produção editorial e Rádio, TV e internet.

Algumas habilitações, hoje cursos, tradicionalmente ligados à Comunicação Social, foram abarcados por outras áreas: Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, por exemplo, estão alocados na área 4 - Negócios, administração e direito, que juntam formações que passam por “contabilidade e tributação; finanças e seguros; gestão e administração, marketing e propaganda; secretariado e trabalho de escritório; gestão comercial e direito; bem como formações interdisciplinares que apresentem como conteúdos principais negócios, administração e direito” (BRASIL, 2021: 38). Os dois cursos estão na área específica 0414 Marketing e Propaganda, enquanto os cursos de Cinema, Produção Audiovisual, Produção Cultural, Produção Multimídia e Fotografia foram alocados na área geral 2 – Artes e Humanidades e na área específica de 0211 Produção Audiovisual, de Mídia e Cultural. Cabe-nos, nesse momento, questionar quais serão os impactos dessa aparente “dissolução” da área de Comunicação Social para os novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e, conseqüentemente, para a formação profissional e para a identidade e o perfil do Jornalista brasileiro.

Busca-se perfil do jornalista brasileiro para terceira década do milênio

“Quantos e quem são os jornalistas brasileiros no começo desta terceira década do século 21?”. Essa é a pergunta norteia a pesquisa liderada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e apoiada por diversas instituições de ensino, de pesquisa e de classe, que busca identificar as transformações ocorridas no perfil de profissionais do jornalismo brasileiro, comparando os dados de 2021 como os coletados há cerca de dez anos. No estudo anterior, “Perfil profissional do jornalismo brasileiro – Etapa 1”, o professor Jacques Mick informava que o levantamento fora realizado em duas fases, entre 2011 e 2013. A primeira objetivava estimar a quantidade

de jornalistas em atuação no Brasil e sua distribuição territorial, a fim de definir premissas para definição do plano amostral e a segunda colheu dados relativos ao perfil, a partir de duas estratégias: uma enquête em rede via internet, com amostragem aleatória, e pesquisa por telefone e e-mail com profissionais registrados, com amostragem intencional.

A nova coleta de dados da pesquisa intitulada *Perfil do Jornalista Brasileiro 2021: características sociodemográficas, políticas, de saúde e do trabalho* concluiu, com sucesso, em maio de 2021, a fase de pré-teste do questionário, da qual participaram 94 jornalistas, divididos entre todas as regiões do país e que atuam na mídia, fora da mídia e em docência. Mas, enquanto não temos dados mais atualizados, ficamos com os publicados em 2013, na pesquisa que contou com 2.731 respondentes. Segundo seus relatórios, os jornalistas brasileiros eram majoritariamente mulheres brancas, solteiras, com até 30 anos. Nove em cada dez eram diplomados em Jornalismo, 61,2% em IES privadas e 40,4% prosseguiram os estudos em nível de pós-graduação. Maioria expressiva, 93,9%, defendia a exigência de algum tipo de formação superior para o exercício da profissão. Destes 55,4% exigiam a diplomação específica em Jornalismo.

Na medida em que, além dos aspectos regulatórios, o mercado de trabalho tem se mostrado um elemento relevante para concepção dos PPCs, especialmente nas IES privadas, cabe trazer os seguintes apontamentos. De acordo com a pesquisa, entre 2011 e 2013, três em cada quatro jornalistas tinham registro no Ministério do Trabalho, destes, 82% como jornalista profissional. O estágio se mostrava relevante na medida em que 75% dos depoentes tinham sido estagiários. Do total da amostra, 75,6% trabalhavam como jornalistas e destes, 27% em mais de um emprego. De cada dez jornalistas, apenas um era professor, quatro trabalhavam

predominantemente fora da mídia e cinco trabalhavam principalmente em mídia. Pondera-se que esse último cenário muito possivelmente se alterou nos últimos anos, como consequência da diminuição de postos de trabalho em veículos de mídia.

À época, os jornalistas que atuavam na mídia eram contratados predominantemente com carteira assinada; um a cada quatro eram *freelancers*, contratados como pessoas jurídicas ou com contrato de prestação de serviços, seis em cada dez trabalhavam em meios impressos; metade produzia para mídias via internet; um terço, para rádio, TV ou cinema e eram contratados, sobretudo, como repórteres ou editores, trabalhando com reportagem, redação, produção de pautas, edição e fotografia.

Em relação aos jornalistas que atuavam fora da mídia, 25% estavam no setor público; 25% tinham contratos de prestação de serviço, eram *freelancers* ou trabalhavam como PJs; quatro em cada dez atuavam no setor privado com carteira assinada; tendiam a ter mais formação do que os colegas que atuavam na mídia. Um terço trabalhava em empresas ou órgãos públicos, outro terço em empresas privadas especializadas em assessoria de imprensa ou comunicação; os demais dividiam-se, principalmente, em organizações do terceiro setor ou da sociedade civil e em empresas privadas. Destaca-se que 68,3% dos profissionais fora da mídia eram contratados como assessores de imprensa e estavam, na mídia, mais satisfeitos com seu trabalho que os profissionais de mídia. A assessoria de imprensa é uma área que já se destacava nos objetos de pesquisa dos TCCs dos acadêmicos de Jornalismo da Estácio Niterói na amostra de 2014-2018, refletindo certa sintonia em relação ao perfil apresentado pelos pesquisadores da UFSC.

Dos projetos experimentais aos tccs: dois momentos na experiência da estágio niterói

Os projetos experimentais, muitas vezes tomados como sinônimo de TCC, foram implantados nas grades curriculares dos cursos de Comunicação Social, no Brasil, através da Resolução 002/84, que estabeleceu exigências de infraestrutura e extinguiu o estágio curricular até então componente obrigatório para a formação, além de estabelecer o currículo mínimo, com uma parte comum e outra específica da habilitação. As diretrizes apontadas por essa resolução determinaram que os projetos experimentais deveriam corresponder a 10% da carga horária total do curso, porcentagem que cresceu para 20% no Parecer CES 492/2001. Conforme o artigo 2o, alínea III do dispositivo de 1984, os projetos experimentais tratam de:

(...) trabalho relacionado com a habilitação específica, em forma de monografia, fita gravada de som e imagem ou de som, filme cinematográfico sonoro, publicação impressa, campanha publicitária, plano de editoração, ou planejamento de programas de relações públicas – sempre realizados nos laboratórios da própria escola. (BRASIL, 1984: sp)

Nesse particular, as orientações do MEC traduziram naquele momento a concepção dos projetos experimentais como espaços para a livre expressão da criatividade do aluno, o exercício da prática profissional e a aquisição de novas experiências, inclusive as de iniciação científica, que poderiam ser executados em equipe ou individualmente. Apesar desse leque de possibilidades, nos 20 anos do curso de Comunicação Social e posteriormente Jornalismo, no

campus Niterói da Universidade Estácio de Sá, a disciplina de oitavo período que já se chamou Projetos Experimentais em Jornalismo III, Projetos Experimentais em Jornalismo e hoje atende por TCC em Jornalismo sempre exigiu trabalho monográfico individual, inicialmente de 50 páginas e, hoje, de 40; com defesa oral perante banca composta por três professores.

As DCNs homologadas em 2013 transferem, em parte, as atividades práticas dos antigos projetos experimentais para o eixo das práticas laboratoriais, isolando a atividade de iniciação científica feita através do trabalho monográfico como componente do TCC. No entanto, faculta ao aluno o desenvolvimento de uma atividade pura de pesquisa monográfica ou o desenvolvimento de produto comunicacional, com memorial descritivo. Além disso, parte da atividade científica foi deslocada para as atividades acadêmicas complementares.

Apesar das oscilações entre teoria e prática típica do ambiente acadêmico, muitas IES brasileiras construíram uma sólida cultura voltada para a pesquisa, até porque foram capazes de perceber a estreita relação entre ensino-pesquisa, outras nem tanto. Uma rápida olhada sobre a realidade dos modelos de IES pública e privada mostra que nesse aspecto existe um abismo entre eles, pois enquanto a primeira é vista tradicionalmente como a guardiã da pesquisa, a segunda é tomada como a responsável por atender as demandas mais imediatas do mercado.

Ao exigir a monografia, com sua característica de iniciação científica, como resultado dos projetos experimentais, o curso de Jornalismo da Estácio Niterói optou por enfrentar muitos desafios. Como IES privada, recebe acadêmicos que não tiveram aproveitamento suficiente para entrar numa IES pública e que muitas vezes trabalham para pagar suas mensalidades. Muitos vêm de municípios vizinhos e, no período pré-pandemia gastavam quase

duas horas para chegar ao campus. Seus TCCs precisam estabelecer a articulação entre teoria e prática e, para construí-los é necessário, partir dos textos acadêmicos, para a coleta de dados empíricos, observação e análise do mercado ou, então, da prática comunicacional concreta. Nesse aspecto, alguns graduandos apresentam mais facilidade na obtenção de dados, enquanto outros, na revisão bibliográfica característica da construção dos contextos histórico e teórico da questão de pesquisa. Contudo, o principal desafio observado está justamente na articulação entre o que foi estudado na teoria e o que os dados mostram na prática.

Ressalta-se que a atividade profissional jamais pode ser expurgada do processo, na medida em que o trabalho monográfico exige um objeto concreto para a análise, veiculado obrigatoriamente em mídia impressa, rádio, televisão ou mídia digital. Espera-se que o objeto escolhido reflita os conteúdos diretamente ligados ao Jornalismo aprendidos durante o curso, o que nem sempre acontece, visto que alguns temas acabam tangenciando o Jornalismo e deslizando para o campo mais geral da Comunicação Social. Outra estratégia de aproximação entre teoria e prática presente no plano de ensino da disciplina se dá pelo método de obtenção dos dados para o estudo de caso, que pode ser através de entrevistas, com maior ou menor grau de estruturação, ou mesmo de estudos de recepção a partir da tabulação e categorização de comentários encontrados nos dotes ou nas páginas e perfis de redes sociais digitais.

Ainda é jornalismo? – a identidade profissional refletida nos TCCS

Para a primeira fase da pesquisa foram selecionados os TCCs defendidos e aprovados entre 2014 e 2018, desde que executados por alunos que colaram grau e foram formados segundo os PPCs que já contemplavam o curso de Jornalismo como autônomo e não

mais como habilitação de Comunicação Social. Segundo os dados obtidos no Sistema de Informação Acadêmica (SIA) da Estácio, em 2011.1, houve a primeira entrada de estudantes no curso de Jornalismo. Quatro anos depois, 2014.2 graduava-se o primeiro bacharel em Jornalismo. Até 2018.2, segundo o SIA, 61 novos jornalistas foram encaminhados ao mercado de trabalho.

A segunda fase da pesquisa já se desenvolveu no contexto pandêmico, e devido à dificuldade de acesso ao Livro de Colação de Grau da Universidade, optou-se por realizar a coleta de dados através das atas dos TCCs defendidos entre 2019 e 2020, totalizando 48 novos trabalhos. Em função da diferença da metodologia de coleta de dados, optou-se por apresentar as duas fases da pesquisa separadamente, o que oportuniza ainda a comparação dos resultados obtidos em cada uma das fases.

Como dito anteriormente, os TCCs são trabalhos monográficos desenvolvidos individualmente, sob orientação do docente alocado em disciplinas oferecidas nos dois últimos períodos de curso. No sétimo período, a disciplina Produção de Projetos Jornalísticos oferece subsídios para construção do projeto de pesquisa. Sob orientação do docente, os acadêmicos definem o tema, justificam sua relevância para o campo, procuram explicitar a problematização, objetivos e hipóteses de trabalho e pesquisam pelo menos três conceitos para embasar sua argumentação, além de escolher o objeto empírico e fazer uma coleta inicial de dados. Isso é feito após intensa revisão dos conteúdos da disciplina Metodologia de Pesquisa, que é oferecida na modalidade online. Parte-se então para o levantamento do “estado da arte” do que vem sendo apresentado pelas sociedades de pesquisa do campo: Intercom, Compós, SBPJor, Alcar, além de revistas acadêmicas e dos bancos de dissertações e teses das universidades.

Os acadêmicos apresentam dificuldades tanto para pesquisar nas bases de dados, quanto para o levantamento do objeto empírico. Levando em conta o perfil dos alunos, indica-se que busquem objetos empíricos com os quais tenham alguma familiaridade e teorias com as quais tenham tido identificação e, de alguma forma sintam-se mais confortáveis para aprofundar as pesquisas e fazer posteriormente a análise do objeto escolhido. Nesse aspecto, uma característica observada no levantamento anterior se mantém: parte significativa dos acadêmicos desenvolve uma espécie de “síndrome do umbigo”, ao escolherem estudar ambientes dos quais tenham participado (ou ainda participem) como colaboradores ou estagiários.

Quando não é essa a motivação, reforça-se a tendência já observada de que a seleção do objeto de estudo migre para veículos locais, com os quais os alunos sentem mais familiaridade, ou para os que tratem de temas afeitos a preocupações identitárias do pesquisador (questões étnicas, de gênero, preocupações com a “boa forma física” e o interesse pelo futebol são os mais comuns). Ressalta-se que, mesmo com toda orientação docente, por vezes os temas ainda deslizam do campo do Jornalismo para o da Comunicação e que essa tendência tem sido ainda mais forte nos últimos dois anos. O levantamento dos TCCs mostrou que há estudos sobre filmes de terror, *fan-fiction*, estratégias de vínculo entre celebridades e seu público, ou estratégias discursivas em programas religiosos ou sites, como dos Alcoólicos Anônimos, ou ainda o uso da linguagem (ou mesmo do VAR) como parte da transmissão esportiva enquanto espetáculo midiático.

Essa percepção aponta para algumas características de nossos acadêmicos: muitos, no fim do curso percebem que não há identificação com o Jornalismo, mas, mesmo assim, optam por concluir sua formação superior. Em outros, ainda há falta de clareza

sobre a identidade profissional e o Jornalismo acaba sendo abordado no TCC de maneira transversal (ou nem isso). Embora já tenha sido sinalizado que temas relativos aos impactos da pandemia de Covid-19 ainda não tenham chegado aos TCCs, os relativos à eleição de Jair Messias Bolsonaro para presidência, em 2018, ou o comportamento de seus ministros, como Sérgio Moro, e Secretários, como Roberto Alvim e Regina Duarte, já fazem parte das análises. Outro pronto a ser destacado é a emergência de temas relacionados à representação do perfil profissional do Jornalista em narrativas ficcionais, sejam as histórias em quadrinhos ou os filmes produzidos para cinema.

Uma vez aprovados na disciplina de Produção de Projetos Jornalísticos, nem sempre com a devida clareza sobre o tema e de como desenvolver a pesquisa, os acadêmicos chegam ao oitavo período do curso, novamente para serem orientados pelo professor alocado na disciplina, que não é o mesmo que cuidou da orientação do pré-projeto. Cabe a esse docente, conduzi-los, através de orientações semanais em turmas entre 12 e 20 alunos, na construção do trabalho monográfico que, além da introdução, conclusão, elementos pré-textuais, referências e anexos, é composto por três capítulos, que devem dar conta dos contextos histórico, teórico e da análise do objeto empírico.

Cabe ressaltar que o índice de desistência da disciplina costuma ser superior a 50% e que boa parte dos concluintes opta por desenvolver seu TCC em dois semestres ou deixar para cursá-lo após a conclusão de todas as demais disciplinas do curso. Por isso, nota-se que a maior parte dos alunos não conclui a graduação em quatro anos. Nesse estudo, por exemplo, apenas um dos ingressantes de 2011 concluiu o curso em 2014. Com a pandemia de Covid-19 e a migração das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para as plataformas digitais, esse cenário se

alterou um pouco. No estado do Rio de Janeiro, as aulas presenciais das disciplinas teóricas foram interrompidas em 13 de março de 2020, e assim permaneceram até a conclusão desse texto, em maio de 2021.

Durante esse período, a dinâmica das orientações foi levemente alterada e percebeu-se inicialmente um maior envolvimento dos acadêmicos com a pesquisa, melhor uso das fontes disponíveis digitalmente, redução no índice de faltas e, conseqüentemente, da evasão na disciplina de TCC em Jornalismo. Outro ponto a ser destacado foi a crescente qualidade dos trabalhos apresentados, característica já identificada no grupo de alunos de 2019 e que se confirmou em 2020, na medida em que algumas pesquisas foram adaptadas para o formato de artigos acadêmicos sendo submetidas e aceitas para participação em congressos e publicação em revistas acadêmicas, entre elas a *Iniciacom*, da Intercom; espaços anteriormente pouco ocupados pelos nossos egressos.

Ressalta-se que, para esse estudo, tomou-se como base, na primeira fase da pesquisa, apenas os títulos das 61 monografias defendidas pelos futuros bacharéis em Jornalismo entre 2014 e 2018 e, na segunda, os títulos das 48 monografias defendidas ao longo de quatro semestres (2019-2020), sendo que, em 2020, o processo de defesas foi adaptado para ocorrer no Microsoft Teams, o aplicativo usado pela universidade para viabilizar o Ensino Remoto Emergencial. Como os alunos são orientados a colocar no título o seu objeto de estudo e pelo menos uma das teorias aplicadas na análise foi possível perceber a manutenção do interesse pela Internet, embora os ambientes tenham variado entre uma amostragem e outra, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 1: TCCs por tipo de mídia escolhida como objeto empírico

Mídia	Número de TCCs 2014 - 2018	Porcentagem da amostra	Número de TCCs 2019-2020	Porcentagem da amostra
Mídia Impressa	6	9,84	7	14,6
Rádio Convencional	8	13,11	1	2,08
TV Convencional	11	18,04	8	16,67
Cinema	1	1,64	1	2,08
Comparação entre mídias	2	3,28	-	0
Internet	33	54,09	24	50
Estratégias de Assessoria de Imprensa	-	0	3	6,25
Processos de Educomunicação	-	0	2	4,16
HQ News ou Identidade em HQ	-	0	2	4,16
Total	61	100	48	100

Fonte: elaboração própria

A preferência pela Internet sinaliza várias tendências. O conculinte, embora ainda não seja um genuíno nativo do Terceiro Milênio é, pelo menos, um migrante digital e parece estar bastante conectado, demonstrando interesse por redes sociais, o que nem sempre é acompanhado pela frequência em sites tipicamente jornalísticos, estejam eles ligados a produtos de mídia hegemônica ou não. Nota-se ainda que, nos últimos dois anos, cessou o interesse

pelos blogs, e diminuiu o relativo à mídia sonora, sendo substituídos por temas ligados a redes sociais emergentes como o TikTok e o aumento da investigação em perfis de Instagram, alguns com motivações ligadas à comunicação institucional e outros de personagens que podem ser classificados como influenciadores digitais. Outro aspecto percebido no cotidiano da orientação, especialmente durante o período de Ensino Remoto Emergencial é que o concluinte valoriza a facilidade de acesso oferecida pela mídia digital, seja para busca de fontes bibliográficas, seja pelo acesso ao objeto. Informa-se que muitos dos objetos caracterizados como “mídia impressa” foram obtidos através das versões digitais de jornais e de revistas.

Tabela 2: Estratificação TCCs com foco em Internet

Mídia	Nos TCCs 2014 - 2018	Porcentagem da amostra	Nos TCCs 2019-2020	Porcentagem da amostra
Sites	10	30,30	8	33,33
Blogs	6	18,19	-	0
Web TV ou canais Youtube	2	6,06	2	8,33
Webradio ou Podcasts	4	12,12	2	8,33
Páginas de Facebook	10	30,30	2	8,33
Perfis de Instagram	1	3,03	8	33,33
Contas no Twitter	-	0	1	4,18
Tiktok	-	0	1	4,17
Total	33	100	24	100

Fonte: elaboração própria

A maior parte dos TCCs não se debruça sobre os aspectos referentes à produção das notícias e raramente se mune de entrevistas com os produtores do conteúdo analisado, fato que não ocorre quando o tema é assessoria de imprensa. A escolha de empresas pequenas, onde por vezes o graduando atua como estagiário, potencializa o uso das entrevistas. Percebe-se certa inclinação para o uso de teorias que se adequem a observação do que já está posto e público. Tentativas de análises de discurso (Patrick Charaudeau, Mikahil Bakthin, Milton José Pinto, entre outros), estratégias de contrato de comunicação (Patrick Charaudeau) e leitura (Eliseo Veron), critérios de noticiabilidade (Nelson Traquina, Mauro Wolf, Felipe Pena, Nilson Lage, entre outros).

A essa abordagem, somam-se teorias ligadas à Cibercultura (Lúcia Santaella, Pierre Lévy, André Lemos, Alex Primo, entre outros) e Ciberjornalismo (Elisabeth Saad, Gerson Martins, Luciana Mielniczuk, Suzana Barbosa, entre outros). Nota-se ainda grande interesse pelas questões comunitárias, que são apoiadas por autores como Raquel Paiva e Cicilia Peruzzo, entre outros e temas ligados à exclusão devido às questões de gênero ou de etnia. Essa exclusão pode ser vista tanto em estereótipos da ficção televisiva ou cinematográfica, como em ambientes de trabalho concretos.

Na tabela 2, é possível perceber pelo título das pesquisas como a participação do cidadão e as iniciativas não profissionais de lidar com a informação vem despertando o interesse dos concluintes. Nesse aspecto, cabe ressaltar as dificuldades de estabelecer limites entre a profissionalização e a iniciativa cidadã, o que impacta sobremaneira na percepção de como se configura a identidade do Jornalista na atualidade.

Tabela 3: Questões ligadas ao Jornalismo Comunitário, “Colaborações” para o Jornalismo na amostra 2014-2018

TÍTULO	ANO
O papel dos blogs na conscientização ambiental da sociedade contemporânea	2015.1
Rádio online Yande: etnomídia e empoderamento das identidades	2015.1
As mídias sociais como fonte no jornalismo: uma análise do blog Frango com batata doce	2016.1
Jornalismo Colaborativo através do whats app: uma análise da editoria de cidades do Jornal o São Gonçalo	2017.1
O gênero feminino no Jornalismo esportivo e estereótipos: uma análise da presença do preconceito nas matérias publicadas no site dibradoras.com.br	2017.1
Contrato de leitura e comunicação: uma análise sobre o vínculo criado entre MariMoon e seus seguidores	2017.1
Empoderamento feminino nas redes sociais: uma análise sobre a campanha chega de fiu fiu do blog Think Olga	2017.1
Apuração, produção da notícia e convergência midiática: uma análise sobre o papel do twitter na Radio Bandnews FM Rio	2017.2
Podcast 45 minutos: Jornalismo Esportivo em podcast na cobertura da Copa do Mundo Fifa 2014	2017.2

Capitolina: o Jornalismo Colaborativo como incentivador de discussões relacionadas ao público feminino	2017.2
O Jornalismo colaborativo como elemento jornalístico na construção da cidadania: uma análise dos conteúdos do site projeto Colabora	2017.2
Comunicação Comunitária: uma análise do programa Frequência Balançada na Rádio Ilha Rio	2017.2
Jornalismo colaborativo e o fluxo de informação: uma análise dos critérios de noticiabilidade das publicações na página Plantão em Foco	2017.2
Rádio Comunitária, vínculo social e novas tecnologias: uma análise do programa Espaço Sideral da Rádio Sideral	2017.2
Jornalismo Colaborativo através da Internet: uma análise das informações veiculadas na página do Facebook da Mídia Ninja	2018.1
Rede social, identidade territorial e comunidades virtuais: uma análise das matérias do Facebook São Gonçalo Informa como fórmula de vínculo social	2018.1
Redes Sociais, opinião pública e qualidade de vida: uma análise das estratégias argumentativas da blogueira Gabriela Pugliese na Formação de opinião sobre alimentação	2018.1
Redes Sociais e ciberjornalismo: uma análise sobre a noticiabilidade da página do Facebook São Gonçalo vai Mudar	2018.2

Conforme mostrado na pesquisa realizada pelos professores da UFSC, o setor de assessoria de imprensa era bastante representativo para o perfil dos jornalistas brasileiros. O tema

aparece explicitamente em 10% da amostra de 2014-2018 e em 6,25% entre 2019-2020. Dos nove trabalhos aprovados levando em conta as duas amostragens, quatro da primeira fase da pesquisa refletem diretamente a experiência profissional de seu autor, seja como estagiário ou como prestador de serviço. Já na segunda fase, não havia conexão entre o acadêmico e a empresa estudada, tendência que não se manteve para 2021.1, quando os dois trabalhos em andamento, cuja temática está ligada a assessoria, tem conexão direta entre aluno e objeto de pesquisa. Para diferenciar as duas fases da amostra, os trabalhos da segunda fase tiveram seus títulos grafados em maiúscula na tabela 4.

Tabela 4: Questões ligadas assessoria de imprensa e construção de imagem

TÍTULO	ANO
Redes Sociais como auxílio ao trabalho de assessoria de comunicação e manutenção da imagem: uma análise da fanpage do atleta Higor Lima	2016.1
A experiência da WebTV da prefeitura de Itaboraí como estratégia de comunicação política	2016.2
Unilever: a utilização da Comunicação Empresarial como base estratégica	2016.2
Assessoria de Imprensa: uma análise dos processos comunicacionais no site institucional da Associação Chapecoense de Futebol	2017.1
Assessoria de Comunicação na Era Digital: uma análise sobre a página Prefeitura Silva Jardim	2017.1
Redes sociais e visibilidade: uma análise da fanpage do Facebook do São Francisco Hospital e	2018.1

Maternidade como ferramenta de assessoria de imprensa	
ASSESSORIA DE IMPRENSA, REDES SOCIAIS E PROFISSIONALIZAÇÃO JORNALÍSTICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS NOVAS TENDÊNCIAS DE COMUNICADORES DA MÁQUINA COHN & WOLFE	2020.1
A IMPORTÂNCIA DA ASSESSORIA DE IMPRENSA NO GERENCIAMENTO DE CRISE ORGANIZACIONAL NAS TRAGÉDIAS AMBIENTAIS DE MARIANA E BRUMADINHO	2020.1
ASSESSORIA DE IMPRENSA, IMAGEM EMPRESARIAL E CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA: UMA ANÁLISE DA RECONFIGURAÇÃO DO SISTEMA DE COMUNICAÇÃO DA GOLDONI CONECTA A PARTIR DAS NOVAS FERRAMENTAS DIGITAIS	2020.2

Fonte: elaboração própria

Sobre o critério de avaliação dos TCCs, eles são entregues impressos e em versão digital e devem ser defendidos perante banca composta pelo orientador e mais dois professores do curso. No período de isolamento social, eles são postados em duas versões no ambiente da turma no aplicativo Microsoft Teams. A primeira para avaliação da banca e a segunda, com as modificações solicitadas, a ser arquivada pelo orientador até o retorno às atividades presenciais. Caso seja identificado qualquer plágio, o trabalho é zerado e não segue para banca. Os critérios para aprovação levam em conta 1) a qualidade do trabalho que envolve desde a escolha do tema, da problematização, dos autores e do objeto até a qualidade do texto monográfico; 2) O processo de orientação (cumprimento de prazos, tempo de desenvolvimento do trabalho, dificuldades específicas do

aluno) 3) Coerência e desenvoltura na defesa oral. A distribuição das notas nas duas amostras foi a seguinte:

Tabela 5: Estratificação das notas de TCCs

NOTAS	Nos TCCs 2014 - 2018	Porcentagem da amostra	Nos TCCs 2019-2020	Porcentagem da amostra
6,0 – 7,0	10	16,39	5	10,42
7,1 – 8,0	15	24,59	1	2,08
8,1 - 9,0	24	39,34	8	16,67
9,1 – 10,0	12	19,67	34	70,83
Total	61	100	48	100

Fonte: elaboração própria

Cabe ressaltar que a nota mínima para aprovação é seis e que houve uma significativa alteração na distribuição de notas entre os dois períodos. Conforme já mencionado, a mudança na sistemática de orientação motivada pelo Ensino Remoto Emergencial e as próprias condições iniciais do período de pandemia permitiram que boa parte dos acadêmicos dedicassem mais tempo às suas pesquisas. Privados das atividades sociais e, em *home-office*, os que não tinham dificuldades de acesso à computadores e à internet puderam se dedicar mais, enquanto outros não tiveram as mesmas oportunidades. Outro ponto a ser investigado diz respeito ao quanto a pandemia deixou todos mais fragilizados, o que pode ter motivado certa “boa vontade adicional” na atribuição das notas.

Considerações finais

Entende-se que a definição e regulamentação do TCCs é uma oportunidade de tornar concreto o perfil do egresso previsto em

cada PPC e que cada IES deve levar em conta a realidade de sua região, bem como as potencialidades do mercado de trabalho local para, com base em suas condições concretas (perfil do aluno, docentes, estrutura laboratorial, etc.), elencar os modelos de TCCs adequados ao que ela aposta como sendo o perfil ideal de jornalista para o século XXI. Cabe ressaltar que as DCNs demandam mudar, em muitos casos, a cultura das IES, pois o objeto de estudo das monografias precisa se afastar da Comunicação Social ou suas leituras culturais e/ou tecnológicas para focar-se especificamente no Jornalismo, seja qual for a forma pela qual ele se manifeste.

Sendo assim, os TCCs estudados demonstraram que esse não é um processo simples nem que se efetiva “por decreto”. Ainda há trabalhos nos quais os acadêmicos se afastam do Jornalismo ou o percebem de modo acessório. Os interesses do alunado demonstram a importância da mídia digital, mas ao mesmo tempo, explicitam as incertezas sobre a identidade profissional frente às mediações, como “formato de Jornalismo” que não refletem nem a formação profissional de quem as conduz e muito menos a ética que define a profissão. O serviço público, o jornalismo comunitário e os impactos da colaboração do cidadão para o jornalismo hegemônico também se colocaram como preocupações relevantes e que mais uma vez colocam a identidade jornalística em xeque. A amostra do período de 2019-2020 trouxe novidades tanto em termos de estudos de redes sociais emergentes, como a volta do interesse por temas ligados à editoria de política, sobretudo no que tange o governo Bolsonaro. Objetos como livro-reportagem e HQ News foram boas apostas da segunda amostragem, assim como o estudo das técnicas de SEO – *Search Engine Optimization* aplicadas ao Jornalismo.

As oportunidades de trabalho em assessoria de imprensa têm tornado o tema relevante para reflexões acadêmicas, na medida em que, pelo que foi estudado, há certa dificuldade ou falta de interesse

pelos grandes temas da profissão, que cedem lugar a chamada “síndrome do umbigo”, definida em relação ao comportamento notado nos concluintes de preferirem trabalhar com objetos nos quais tiveram participação como estagiários ou prestadores de serviço. Essa escolha, muitas vezes, ao invés de facilitar o trabalho, acaba por inibir o seu senso crítico e dificultar suas análises, especialmente quando a escolha está ligada a causas ideologicamente defendidas pelo pesquisador.

O mesmo tipo de comportamento pode ser notado quando, ao ser aconselhado pelo professor de Produção de Projetos em Jornalismo a escolher um tema pelo qual se interesse, o aluno foca-se numa pauta identitária socialmente relevante (especialmente relacionada à gênero e etnia) ou se afasta da essência da profissão, voltando-se para pesquisas nas áreas de novela, cinema, games, *fan-fiction*, redes digitais de influenciadores digitais, sobretudo os ligados à moda e cuidados com a aparência disfarçados em dicas de exercícios físicos e de alimentação. O futebol, em quaisquer das mídias, é presença constante nos temas de monografia, seguido mais recentemente também pelo carnaval, que são menos percebidos como expressões culturais nacionais e mais como “paixões” do pesquisador, que tem dificuldades de se afastar do objeto para manter o rigor científico em suas análises.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 002, de 24 de janeiro de 1984**. Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social e dá outras providências. Documenta, Brasília, fev. 1984, nº 278, p. 209-211.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais: CINE Brasil 2018**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

BRASIL. **Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009**. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Portal MEC, Brasília, 12 fev. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf.

BRASIL. **Manual para classificação dos cursos de Graduação e Sequenciais - CINE BRASIL 2018**, http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2018/Manual_Preliminar_para_a_Classificacao_dos_Cursos_Cine_Brasil_2018.pdf.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2012

FACCIN, Milton e FERREIRA, Soraya. Jornalismo de roupa nova: Considerações sobre a identidade e a prática profissional a partir do Prêmio Imprensa Embratel in **Brazilian Journalism Research** - Volume 9 - Número 2 - 2013. Disponível em <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/588/498>

LOPES, Fernanda L. **Ser Jornalista no Brasil: Identidade Profissional e Formação Acadêmica**. São Paulo. Editora Paulus, 2013

MICK, Jacques. Detalhamento metodológico da pesquisa “Perfil profissional do jornalismo brasileiro”. Disponível em http://perfildojornalista.ufsc.br/files/2012/04/PerfilJornal_Metodologia.pdf

_____ (coord), BERGAMO, Alexandre e LIMA, Samuel. Quem é o Jornalista Brasileiro? – Perfil da Profissão no País. Disponível em <https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2016/01/pesquisa-perfil-jornalista-brasileiro.pdf>

Supremo decide que é inconstitucional a exigência de diploma para o exercício do jornalismo, disponível em <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/1359355/supremo-decide-que-e-inconstitucional-a-exigencia-de-diploma-para-o-exercicio-do-jornalismo>

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Florianópolis. Ed. Insular, 2008

Elaine Jesus Alves

Doutora em Educação. Pesquisadora do OPAJE/Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (UFT). E-mail: elainealves@uft.edu.br.

Fabiano Ormaneze

Doutor em Linguística/ Análise de Discurso pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre pelo Laboratório Avançados em Estudos de Jornalismo, da mesma universidade. Especialista pela Academia Brasileira de Jornalismo Literário (ABJL), jornalista pela PUC-Campinas. Professor em cursos superiores em instituições particulares desde 2008. Docente nos cursos de Comunicação da UniMetrocamp (Campinas, SP) e da UniAnchieta (Jundiá, SP) e professor-convidado da Escola de Extensão da Unicamp. E-mail: ormaneze@yahoo.com.br.

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT-UFT). É Investigador Colaborador do Centro de Estudos

Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC-Portugal). E-mail: gilsonportouft@gmail.com.

Hendryó André

Doutor em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: hendryoandre@gmail.com.

Leila Adriana Baptaglin

Pós-Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR, Venezuela). Professora efetiva do Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia e do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. leila.baptalin@ufrr.br.

Lenise Aubrift Klenk

Mestre em Comunicação e Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e jornalista graduada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora do curso de Jornalismo/Multicom da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Marília Gehrke

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Código de financiamento: 001. E-mail: mariliagehrke@gmail.com.

Monise Vieira Busquets

Doutora em Ciências do Ambiente e Comunicadora na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: monisebusquets@uft.edu.br.

Renan Colombo

Doutor em Ciências da Informação pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), em cotutela com o programa de Comunicação Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e jornalista graduado pela Universidade Positivo (UP). É professor dos cursos de graduação da área de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Sandra Maria de Moraes Gomes

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia (Universidade Federal de Roraima - UFRR). Professora efetiva do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal de Roraima. sandra.gomes@ufr.br.

Soraya Venegas Ferreira

jornalista, doutora em Comunicação e Cultura pela ECO-UFRJ, com pós-doutorado pelo PPGCom-UFF. Pesquisadora do Programa Pesquisa Produtividade da Universidade Estácio de Sá, onde é professora titular e coordena o curso de Jornalismo no campus Niterói. Avaliadora de Cursos do MEC-INEP. Email: sosovenegas@yahoo.com.br.

Suyanne Tolentino de Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Possui graduação em Comunicação Social Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Escola de Belas Artes.



Comunicação e Jornalismo

Metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar

Vol. II: Construir Caminhos

Organizador

Gilson Pôrto Jr