

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gilze Freitas Bara

**O eu, o nós e os outros no(s) telejornalismo(s): diálogos bakhtinianos no ensino
do jornalismo televisivo**

Juiz de Fora
2021

Gilze Freitas Bara

O eu, o nós e os outros no(s) telejornalismo(s): diálogos bakhtinianos no ensino do jornalismo televisivo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bara, Gilze Freitas.

O eu, o nós e os outros no(s) telejornalismo(s) : diálogos bakhtinianos no ensino do jornalismo televisivo / Gilze Freitas Bara. -- 2021.

166 f.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Telejornalismo. 2. Produção de sentidos. 3. Compreensão ativa. 4. Devir dialógico. 5. Formação de professores. I. Schapper Santos, Ilka, orient. II. Título.

Gilze Freitas Bara

O eu, o nós e os outros no(s) telejornalismo(s): diálogos bakhtinianos no ensino do jornalismo televisivo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 29 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Ilka Schapper Santos – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Márcio de Oliveira Guerra
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Cristiane Finger Costa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Dra. Edna de Mello Silva
Universidade Federal de São Paulo

Para Edson, Nina e Elisa. Vocês são o meu lar, o meu abrigo e a minha alegria!

Para minha mãe Thereza e meu pai Elias. Sempre presentes.

Para meu tio Itamar (José-Itamar de Freitas/JIF). Minha inspiração profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz, pela proteção e pela energia que me proporciona em toda a minha vida.

Ao Edson, meu Amor, meu companheiro, meu lar, que tantas madrugadas dormiu no sofá pra me fazer companhia no percurso da escrita e tanto me incentiva! “Meu riso é tão feliz contigo!” Amo a nossa família e a vida que construímos juntos! Amo você!

À Nina e à Elisa, amores para além desta vida! Obrigada por todo o amor, por toda a ajuda, por todo o apoio, por toda a alegria! Vocês são meu melhor texto e meu melhor contexto! Meu tudo! Amo vocês daqui até a lua, ida e volta, infinitas vezes!

À minha mãe Thereza, que acompanhou o início deste percurso daqui de baixo e agora acompanha sua conclusão lá de cima. Aí, mãe, inventei mais uma moda... Você é minha fortaleza. Está e sempre estará presente em mim.

Ao meu pai Elias, meu exemplo de ética e de coragem. Quando me ouviu falar no rádio pela primeira vez, deu um sorriso que ainda hoje habita minha memória e meu coração. Imagino o sorriso que deve estar dando agora, com a caçula quase Doutora...

Aos meus irmãos e sobrinhos, por tanto amor e companheirismo. Obrigada por vibrarem comigo a cada etapa da minha vida! Escolheria vocês como minha família em todas as minhas existências! Amo vocês!

Ao meu tio Itamar (José-Itamar de Freitas), inspiração e referência profissional, dono do texto mais lindo que já tive a oportunidade de ler e tão presente em momentos essenciais da minha caminhada.

À minha avó Déa (Lélia Moreira de Freitas), que sonhava ser jornalista e se realizou em três filhos, dois netos e um bisneto. E que fazia questão de ser responsiva aos apresentadores de telejornais, respondendo, conscientemente, a cada *boa noite* diário deles.

Ao querido Poli (Mateus Policarpo Pittelli), pelo apoio e pela ajuda no *abstract*!

À minha orientadora Ilka, por todo o diálogo, por todo o afeto, por toda a generosidade, por todos os saberes compartilhados. Obrigada por topar esta empreitada comigo! Obrigada por entender e estar junto nas minhas (trans)formações!

Às professoras e aos professores do PPGE/UFJF, pelo acolhimento e por fazerem eu me apaixonar, cada vez mais, pela Educação.

Aos componentes da minha banca, tanto titulares como suplentes, pela generosidade de partilhar minha pesquisa e minha escrita. E pelos diálogos que foram (na qualificação) e serão (agora) importantíssimos para o meu trabalho. Ao Márcio e à Núbia, que foram meus professores, um especial agradecimento pela troca de saberes e de afetos. À Cristiane e à Edna, agradeço também por serem autoras de referência para mim há tantos anos.

Aos integrantes dos grupos focais realizados (inclusive os que não estão presentes neste texto, mas compuseram minha pesquisa), pela generosidade do diálogo e por me afetarem tanto, dialogando sobre nosso fazer diário: ensinar e aprender (tele)jornalismo.

Às queridas amigas Renata Vargas, Ana Marta Ladeira, Lúcia Schmidt, Kelly Scoralick e Gleice Lisboa e aos queridos amigos Evandro Medeiros e Gustavo Burla. Apropriando-me de Wando, vocês são luz, raio, estrela e luar! Obrigada por toda a força! Obrigada por estarem sempre de mãos dadas comigo, inclusive nas trincheiras da vida.

À Iluska Coutinho, sempre disposta a ajudar. Obrigada por todo o apoio (como sempre!) e por ser uma inspiração!

Aos meus colegas professores, por resistirem às investidas contra a Educação e seguirem lutando. Sempre!

Aos meus alunos e às minhas alunas, aos meus ex-alunos e às minhas ex-alunas, aos meus futuros alunos e às minhas futuras alunas, por me permitirem exercer o ofício de professora. Sempre amei ser jornalista, mas me realizei, no jornalismo, dentro da sala de aula. Obrigada por me ensinarem tanto!

Ao Centro Universitário Academia/UniAcademia, por me propiciar, por tantos anos, o exercício da docência.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, que é peça essencial na minha formação profissional e pessoal. Na UFJF me graduei, me especializei, me tornei Mestre e Doutora.

“Não há álibi no existir.”
(BAKHTIN, 2017, p. 99)

RESUMO

Esta tese de Doutorado, desenvolvida no interior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), apresenta os resultados de pesquisa que buscou investigar, no processo de ensino de Telejornalismo, três categorias cunhadas pelo filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975): a produção de sentidos, a compreensão ativa responsiva e a argumentação dialógica. E também debater a questão da formação – ou da falta de formação – de professores de Jornalismo. Nossos objetivos foram tentar averiguar se e como professores e professoras de Telejornalismo e de outras disciplinas relacionadas ao Jornalismo Audiovisual percebem essas três categorias bakhtinianas, bem como se tais óticas estão presentes em seus saberes e em seus ensinamentos, além de dialogar, com os docentes, sobre a formação de professores de Jornalismo. Para construir nosso arcabouço teórico, utilizamos a metodologia de revisão de literatura a partir de livros e artigos de autores consagrados a respeito da televisão, do telejornalismo, da formação de professores e professoras e do pensamento bakhtiniano. A pesquisa empírica, por sua vez, teve como guia a perspectiva sócio-histórico-cultural, trabalhando as três categorias teóricas de Bakhtin como categorias analíticas. Os dados foram produzidos com a realização de um grupo focal formado por dez professoras e professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual, com experiência de docência no ensino superior variando entre cinco e 33 anos, e atualmente vinculados a cinco instituições de ensino superior, sendo três públicas e duas privadas, com *campi* sediados em três cidades do interior do estado de Minas Gerais, a saber: Juiz de Fora, Ouro Preto e São João del-Rei. A partir da realização da pesquisa empírica, foi possível reconhecer as três categorias bakhtinianas na essência do Telejornalismo e entender que a produção de sentidos e a compreensão ativa responsiva são condições do processo jornalístico – incluindo aí o jornalismo feito para as telas. Já a argumentação dialógica dá-se no fazer (tele)jornalístico como uma tentativa – nem sempre bem sucedida – de diálogo com a audiência e com o uso da argumentação por meio da persuasão e do convencimento. Os dados produzidos no grupo focal a respeito dessa categoria bakhtiniana nos deram subsídios para pensar em um devir dialógico, um caminho a ser conquistado para instaurar um diálogo efetivo entre o telejornalismo e seu público. Sobre a questão da formação de professores de Jornalismo, identificamos a existência de uma lacuna, uma vez que,

além de não existir licenciatura na área, os cursos de graduação em Jornalismo, em geral, não oferecem disciplinas de formação docente. Consideramos que tal oferta, ainda que de maneira optativa ou eletiva, é de fundamental importância para que os futuros professores sintam-se melhor preparados para lidar com os desafios da docência.

Palavras-chave: Telejornalismo. Produção de sentidos. Compreensão ativa. Devir dialógico. Formação de professores.

ABSTRACT

This Doctoral thesis, developed within the Post-Graduate Program of the School of Education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), presents the results of a research that sought to investigate the three categories coined by the Russian philosopher and thinker Mikhail Bakhtin (1895-1975): the production of meanings, active responsive understanding and dialogical argumentation, in the teaching process of Telejournalism. It also debates the issue of training - or lack thereof - of journalism professors. The goals of this thesis were to try to find out if and how professors of Telejournalism and other subjects related to Audiovisual Journalism perceive these three Bakhtinian categories, as well as if such views are present in their knowledge and teachings, in addition to dialoguing with faculty members, on the training of journalism professors. In order to build the theoretical framework, the literature review methodology was used, based on books and articles by renowned authors about television, television news, teacher training and Bakhtinian thinking. The empirical research, on the other hand, was guided by the socio-historical-cultural perspective, working with the three theoretical categories of Bakhtin as analytical categories. The data was produced within a focus group formed by ten professors of Telejournalism/Journalism Audiovisual, with teaching experience in University education varying between five and 33 years, and currently linked to five different Universities, of which three are public institutions and two private, with campuses located in three cities in the state of Minas Gerais, namely: Juiz de Fora, Ouro Preto and São João del-Rei. By means of the empirical research, it was possible to recognize the three Bakhtinian categories in the essence of Telejournalism and understand that the production of meanings and active responsive understanding are conditions of the journalistic process - including journalism made for the screens. Whereas Dialogic argumentation occurs in (tele) journalistic making as an attempt - not always successful - to dialogue with the audience and with the use of argumentation through persuasion and convincement. The data stemming from the focus group regarding this Bakhtinian category provided subsidies to elaborate on a dialogical becoming, a path to be conquered to establish an effective dialogue between television news and its audience. Regarding the issue of training journalism professors, a gap was identified: in addition to the lack of a specific teaching-oriented degree in Journalism, the standard bachelor's degrees available do not include any teaching-oriented courses. Offering

such courses, even if as merely optional or elective courses, is of fundamental importance in order to allow for future professors feel better prepared to deal with the challenges of teaching.

Keywords: Telejournalism. Production of meanings. Active understanding. Dialogical becoming. Teacher training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOBRE TELEVISÃO, TELEJORNALISMO, SUA LINGUAGEM, SEUS ATORES E SUAS IMPLICAÇÕES	19
2.1	A PRESENÇA DA TELEVISÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	19
2.2	O TELEJORNALISMO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE	22
2.3	OS PRINCIPAIS COMPONENTES DA LINGUAGEM TELEJORNALÍSTICA	26
2.4	OS ATORES QUE DÃO VOZ E ROSTO À NARRATIVA TELEVISIVA E TECEM LAÇOS COM A AUDIÊNCIA	28
2.5	O TELEJORNALISMO CONTEMPORÂNEO E SUAS FACETAS COLABORATIVA E MULTITELAS	30
2.6	A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO TELEJORNALISMO	33
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS LEIS ÀS PRÁTICAS	37
3.1	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR	39
3.2	PROPOSTAS PARA AUXILAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR	46
4	CATEGORIAS BAKHTINIANAS	54
4.1	MERGULHANDO EM SABERES BAKHTINIANOS	54
4.2	OLHARES BAKHTINIANOS À MÍDIA DE MASSA TELEVISIVA	67
5	CAMINHO METODOLÓGICO	71
6	PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA DE (TELE)JORNALISMO: OS CONTEÚDOS ADVINDOS DO GRUPO FOCAL	82
6.1	OS PRINCIPAIS SABERES TRANSMITIDOS PELOS PROFESSORES DE TELEJORNALISMO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	83
6.2	PRODUÇÃO DE SENTIDOS	87
6.3	COMPREENSÃO ATIVA RESPONSIVA	92
6.4	ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA	98
6.5	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE JORNALISMO	106
7	CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES	111

REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	123

1 INTRODUÇÃO

Lembro-me perfeitamente da reunião de boas-vindas que o Programa de Pós-Graduação em Educação realizou para os novos mestrandos e os novos doutorandos no início do ano de 2018, quando ingressei no programa. Naquela noite, o professor André Martins, então diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, disse que muitas coisas aconteceriam no período em que estivéssemos lá, nos qualificando. E que, ainda assim, tentássemos cumprir nossos mestrados e doutorados no tempo disponibilizado para tal. Na hora em que ele disse isso, eu pensei: “O que será que vai acontecer na minha vida nestes anos em que estarei aqui?” Claro que a resposta era uma incógnita.

Passados três anos, muitas coisas aconteceram. E eu escolho cinco para comentar aqui: 1) uma eleição presidencial mudou os rumos deste país; 2) minha mãe partiu; 3) uma pandemia matou mais de dois milhões de pessoas no mundo todo, fez mais de cem milhões adoecerem, colapsou os sistemas de saúde e mudou as nossas vidas; 4) minha cidade, enfim, floresceu; 5) conheci pessoas incríveis, conceitos incríveis, me apaixonei ainda mais pela Educação, pesquisei a Educação e o Telejornalismo e escrevi esta tese de Doutorado. Minha vida, pois, foi afetada no micro e no macro. E agora estou aqui, transformada, ressignificada, afetada por tudo e por todos os meus interlocutores.

Quando escolhi fazer o Doutorado em Educação na Faced/UFJF, eu não tinha ideia do que me aguardava – não tinha ideia da transformação pela qual eu passaria. Termina o processo de doutorado uma Gilze muito mais dialogada e dialogável, responsiva, perpassada por tanto e por tantos. Eu não imaginava que me encantaria tão intensamente por um russo que pensou tão além de seu tempo e me tornaria uma apaixonada por Bakhtin – a ponto de mudar minha pesquisa. E que bom que, neste processo, tive uma orientadora que compreendeu essa necessidade de me render ao que me afetou e que topou navegar em outros mares e em outros céus comigo.

Com Bakhtin me encontrei como pesquisadora. Com Bakhtin passei a olhar o mundo com outros olhos – ou com olhos outros. Com Bakhtin dei ainda mais (muito mais!) valor ao diálogo, pois o que é a vida sem diálogos? Passei a respeitar mais o(s) outro(s) que me define(m) mais do que eu mesma. Comecei

a me atentar mais ao meu próprio ofício de jornalista e a seus enunciados mil. Eu, que já estive do lado de lá – do lado de quem pensa, escreve e faz um telejornal – e sempre me interessei pelo lado de cá – o lado de pesquisadora e professora –, hoje estou mais e mais mergulhada no emaranhado de sentidos produzidos pela emissão de uma notícia. E em como ensinar isso tudo – o que ainda é uma pergunta pra mim.

Depois de quase duas décadas de dedicação ao ensino do (tele)jornalismo, me peguei questionada, intrigada por minhas próprias indagações, revendo meus textos e meus contextos. Pensando e repensando meu modo de ensinar e aprender com os estudantes e com meus pares. Questionando as minhas e as nossas práticas de ensino, bem como a falta de registro dessas práticas. Dando conta da inexistência de uma formação para professoras e professores de Jornalismo – sim, nos jogamos no fogo e aprendemos fazendo, errando e acertando. Por quê? Para quê?

Bak (como eu costumava escrever seu nome no meu caderno, durante as anotações em aulas e nas leituras) me deu vários presentes. Jamais saberei qual deles é o melhor. Mas todos, juntos, significam, para mim, uma maneira diferente de perceber o mundo, a mim mesma, ao meu trabalho, ao meu ofício. A Gilze de hoje tem mais perguntas e menos respostas do que a Gilze que iniciou este processo. E isso não é um problema. Nem uma solução. Isso é. E assim sou eu: inacabada e múltiplas. Mulher, mãe, apaixonada pela família, jornalista, professora, pesquisadora, a favor da democracia (sempre!), de esquerda, atriz de teatro, poeta, cronista/contista, leitora voraz, locutora, amante da música, da arte e do esporte, apaixonada pela vida.

E, sendo inacabada e múltiplas, minha pesquisa se transformou durante o processo de doutoramento, como informado anteriormente. Ela nasceu com a intenção de investigar a produção de sentidos do telejornalismo entre os diferentes sujeitos de uma escola pública: professores, estudantes do ensino fundamental, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funcionários.

No decorrer do doutoramento, o desejo foi pesquisar, também, a compreensão ativa responsiva, tamanho meu encantamento pelo conceito. Mas fui picada pela inexistência da formação de professores de Jornalismo. Com a pandemia de Covid-19 e a impossibilidade de realizar a pesquisa empírica dentro

de uma escola no ano de 2020, essa picada coçou, se avolumou, inflamou, ganhou meu sangue e as asas do meu desejo e se materializou nesta tese.

Assim, instigada por essas questões, tratadas sob a perspectiva bakhtiniana, esta pesquisa busca investigar a produção de sentidos, a compreensão ativa responsiva e a argumentação dialógica no processo de ensino do telejornalismo – ou dos telejornalisms, já que esses são vários e diversos, do tradicional/hegemônico aos novos modelos que estão surgindo de jornalismo em telas. E, também, discutir a formação de professores de Jornalismo. Nossos objetivos são tentar perceber se e como professoras e professoras de Telejornalismo percebem as três categorias bakhtinianas elencadas e como tais categoriais permeiam seus saberes e seus ensinamentos. Também objetivamos debater, com professoras e professores de Telejornalismo, a respeito da formação – ou da falta de formação – de docentes de Jornalismo.

Acreditamos que os diálogos sobre tais questões justificam a inscrição desta tese no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tem sua área de concentração em Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Para construir os capítulos teóricos, utilizamos a metodologia de revisão de literatura, tendo como base livros e artigos cunhados por autores consagrados a respeito da televisão, do telejornalismo, da formação de professores e professoras e do pensamento bakhtiniano.

Já a pesquisa empírica foi realizada tendo como base a perspectiva sócio-histórico-cultural, com produção de dados a partir da metodologia de realização de um grupo focal formado por sete professoras e três professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual de diferentes instituições de ensino superior – públicas e privadas.

Os resultados da pesquisa empírica são apresentados em um texto que tem como matéria-prima vários outros textos e (con)textos apresentados nesse evento único e irrepetível que foi o grupo focal, no qual os dez integrantes dialogaram entre si e com a mediadora – a autora desta pesquisa – a respeito da produção de sentidos, da compreensão ativa responsiva, da argumentação dialógica e da questão da formação de professores de Jornalismo. A partir da produção de dados no grupo focal sobre a argumentação dialógica, pudemos desdobrar o que Bakhtin apresenta sobre o dialogismo e trazer de acréscimo

uma necessidade de ancoragem desse dialogismo, de um devir dialógico no telejornalismo como caminho a ser conquistado.

Esta tese de doutoramento está dividida em seis partes. Na primeira, tecemos considerações sobre a televisão, o telejornalismo e suas atuações e implicações na sociedade. Compreendendo o telejornalismo como uma construção social da realidade, apresentamos os principais componentes da linguagem televisiva (as imagens, o texto e a edição) e alguns preceitos teóricos sobre os apresentadores de telejornais e os repórteres, profissionais que dão voz e rosto às narrativas televisivas e têm papel ativo no estabelecimento de laços com a audiência. Também explicitamos as características do telejornalismo contemporâneo e suas facetas colaborativa e multitelas, bem como considerações de autores a respeito da produção de sentidos no telejornalismo.

A segunda parte apresenta premissas sobre a formação de professores, com um olhar para a questão no ensino superior. Iniciamos destacando a importância da formação de professores para a qualidade do ensino e para o estabelecimento da educação para a cidadania. Prosseguimos verificando que a legislação brasileira praticamente silencia sobre a formação de professores para o ensino superior. Em seguida, apresentamos um levantamento realizado nas matrizes curriculares de 20 cursos de graduação em Jornalismo, que nos permitiu constatar que apenas um dos cursos oferece disciplina optativa sobre introdução à docência e, mesmo assim, tal disciplina foi ofertada, pela última vez, há mais de 20 anos – no segundo semestre do ano 2000. Finalizamos a segunda parte elencando práticas que podem ser desenvolvidas por professores, a fim de contribuir para seu processo de formação docente.

Na terceira parte deste texto, tratamos das três categorias cunhadas por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e escolhidas para esta pesquisa: produção de sentidos, compreensão ativa responsiva e argumentação dialógica. Para trazer as construções teóricas de Bakhtin, nos debruçamos sobre o autor e também sobre outros autores que dialogam com sua obra. Entendemos que os sentidos são dinâmicos, instáveis e estão sempre em construção, sendo frutos da interação entre os sujeitos – portanto, não são solitários e estão sempre embebidos no social. A compreensão ativa responsiva, por sua vez, se faz a partir do estabelecimento de sentidos em relação à palavra alheia, formando uma

palavra própria que estabelece uma resposta. A argumentação dialógica dá-se a partir do entendimento de que nenhum texto se faz sozinho, já que todo texto é composto por textos anteriores que o atravessam e, futuramente, ele próprio vai atravessar outros textos. O discurso dialógico, pois, se materializa em razão do outro.

Na quarta parte, apresentamos o caminho metodológico seguido, dentro da abordagem sócio-histórico-cultural, que propicia uma visão humana da construção do conhecimento, por entender o homem como um ser histórico, que se constitui a partir de um conjunto de relações sociais. A perspectiva sócio-histórico-cultural é baseada no diálogo e na interação com o outro por meio da linguagem. No nosso caminho metodológico, utilizamos as três categorias teóricas bakhtinianas (produção de sentidos, compreensão ativa responsiva e argumentação dialógica) como categorias analíticas, para nos acompanharem na análise dos dados. E a produção de dados foi realizada por meio de um grupo focal *online*, formado por dez professores e professoras de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual de cinco instituições de ensino superior, sendo três públicas e duas privadas, com *campi* localizados em três cidades no interior do estado de Minas Gerais (Juiz de Fora, Ouro Preto e São João del-Rei).

E, finalmente, a quinta parte elenca os discursos oriundos do grupo focal realizado com as seis professoras e os quatro professores de Telejornalismo. Partimos de seis questões elaboradas previamente sobre as três categorias bakhtinianas e sobre a formação de professores de Jornalismo e, durante a realização do grupo focal *online*, inserimos outras perguntas que surgiram no decorrer do diálogo. Os pesquisados, com experiências docentes no ensino superior variando de cinco a 33 anos, reconheceram a produção de sentidos, a compreensão ativa responsiva e a argumentação dialógica na essência do (tele)jornalismo e consideraram as duas primeiras como intrínsecas ao processo (tele)jornalístico. Em relação à formação de professores de Jornalismo, os pesquisados afirmaram não ver necessidade de licenciatura na área, mas que seria relevante a oferta de disciplinas de formação para futuros professores de Jornalismo.

A partir dos preceitos teóricos estudados, da nossa compreensão desses preceitos e dos diálogos produzidos no grupo focal, consideramos que a

produção de sentidos, a compreensão ativa responsiva e a argumentação dialógica estão, sim, na essência do (tele)jornalismo. As narrativas telejornalísticas se realizam com a recepção do público, que produz os sentidos dessas narrativas e, a partir disso, tem a possibilidade de compreendê-las ativamente e formular respostas para elas. Os discursos (tele)jornalísticos são formados por várias vozes, e a argumentação dialógica efetiva-se, sobretudo, com o uso da palavra persuasiva, apesar de utilizar-se também da palavra autoritária. E ainda que a interatividade com o público esteja cada vez maior, inclusive com a participação da audiência na produção das narrativas televisivas, o diálogo efetivo com o público ainda não foi conquistado – há um caminho a ser percorrido para tal. Portanto, vivemos, ainda, um devir dialógico no(s) telejornalismo(s). Em relação à formação de professores e professoras de Jornalismo, entendemos a necessidade de um olhar mais atento à questão, com a oferta de disciplinas sobre docência nos cursos de graduação em Jornalismo e também com o exercício de práticas de formação pelos professores, para que possam trocar ideias e aperfeiçoar seus modos de ensinar.

2 SOBRE TELEVISÃO, TELEJORNALISMO, SUA LINGUAGEM, SEUS ATORES E SUAS IMPLICAÇÕES

“É justamente nesse ‘lugar’, instaurado quando se ‘vê TV’, que o sentido surge como presença.” (FECHINE, 2008, p. 116)

Neste primeiro capítulo teórico, vamos tecer considerações e apresentar teorias sobre a televisão, o telejornalismo, os principais elementos que compõem a narrativa telejornalística (imagens, texto e edição) e sobre a atuação de dois atores televisivos que exercem papel fundamental no processo de construção e emissão da notícia televisiva: repórteres e apresentadores de telejornais.

Também explanaremos sobre o jornalismo colaborativo ou participativo, nova realidade do jornalismo contemporâneo, assim como a faceta multitelas do jornalismo audiovisual, que usufrui de imagens amadoras destituídas de autoridade canônica e, assim, institui – ou reforça – o papel do público como coprodutor da notícia televisiva. Por fim, apresentaremos algumas percepções de autores da área sobre a produção de sentidos no telejornalismo.

2.1 A PRESENÇA DA TELEVISÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A televisão tem presença marcante nos lares brasileiros. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua/2017)¹, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 68,1 milhões de lares no país têm pelo menos um aparelho de TV, o correspondente a 96,7% do total de domicílios. Esse número se aproxima aos de bens de primeira necessidade, como geladeira (97,8%) e fogão (98,8%)², e supera os lares que têm microcomputadores (43,4%) e acesso à Internet (74,9%), bem como o número de brasileiros que possuem *smartphones* (93,2%).

¹ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads> Acesso em 07/11/2020.

² De acordo com a Pnad/2015 (disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=publicacoes> Acesso em 07/11/2020), uma vez que a Pnad Contínua/2017 não informou a porcentagem de domicílios brasileiros que possuem geladeira e fogão.

Também a última edição da Pesquisa Brasileira de Mídia³, com dados coletados em 2016, demonstra a relevância da televisão (e do telejornalismo) para os brasileiros. Dos entrevistados, 89% informaram usar a TV como fonte de informação, enquanto 49% disseram recorrer à *web*, 30% ao rádio, 12% aos jornais e 1% às revistas. No mesmo levantamento, 77% dos participantes revelaram assistir televisão todos os dias da semana.

Esses dados atestam a importância da televisão na sociedade. Porcello e Ramos (in PORCELLO; VIZEU; COUTINHO, 2012) afirmam que, devido à sua onipresença, a televisão é tida como uma referência obrigatória nos assuntos e mesmo nos modos de comportamento dos brasileiros. E, a partir disso, exerce forte influência nos campos político e social, disseminando modelos e práticas. (PORCELLO in VIZEU; PORCELLO; COUTINHO, 2009)

Coutinho (2003) defende a televisão para além de um veículo de comunicação: “[...] como um ambiente, uma ideologia capaz de integrar diferentes expectativas, desejos, e ainda aliviar tensões em um imaginário nacionalmente construído.” (COUTINHO, 2003, p. 46) Para a autora, a tela da TV constitui “o espaço onde o país se informa e se localiza no mundo. Entendida como assembleia permanente da nação, a televisão definiria inclusive um modo, real, de observar o mundo, dando legitimidade ao que exhibe em sua tela.” (COUTINHO, 2003, p. 46)

Frequentemente, a televisão converte-se em porta-voz da sociedade em que se insere, ao mesmo tempo em que contribui para defini-la ao oferecer paradigmas, orientar discursos e promover agendamentos.⁴ (CASSETI; CHIO, 1999) E o público tem prazer em ouvir as histórias contadas pela televisão porque elas se relacionam com sua própria experiência de vida.

A televisão fala, conta, propõe histórias que refletem o costume de buscar emoções do espírito humano. Neste sentido, a televisão estimula a imaginação dos indivíduos, satisfaz sua necessidade de fuga e encarna suas fantasias, realizando-as em

³ Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>. Acesso em 07/11/2020.

⁴ A teoria do agendamento ou *agenda setting* prevê um tipo de efeito social da mídia sobre a audiência, de forma que o que é noticiado pela mídia será falado, posteriormente, pelas pessoas. Ou seja: a mídia agendaria os temas de conversas do público.

histórias próximas a sua vida cotidiana. (CASSETI; CHIO, 1999, p. 309 – tradução da pesquisadora)

Por meio da informação ou do entretenimento, a televisão ocupa um lugar na vida das pessoas, “[...] constituindo assim a principal janela aberta para um outro mundo, diverso da vida cotidiana”. (WOLTON, 1996, p. 45) A TV, pois, exerce um efeito de presença: “[...] a televisão, nos seus aspectos mais característicos, é sobretudo uma *presença*.” (LANDOWSKI in FECHINE, 2008, p. 7) No entendimento de Fachine (2008), esta presença efetiva-se pelo simples fato de o aparelho de TV estar ligado.

[...] sempre que mantenho a TV ligada, ainda que não preste muita atenção ao que se mostra ou ao que se fala, não me sinto mais sozinha. Instala-se um tipo de efeito de presença. Poderia explicar tal sentimento atribuindo-o, pelo caminho mais óbvio, à mera construção do simulacro de uma conversação interpessoal através de diversas estratégias enunciativas que produzem efeitos de proximidade [...]. (FECHINE, 2008, p. 108)

Wolton (1996) compreende a presença da televisão a partir do momento em que ela atuaria como uma companhia na solidão dos telespectadores⁵. Assim, além da dimensão técnica, relacionada à imagem, a TV teria uma dimensão social, vinculada ao seu *status* de meio de comunicação de massa, que é recepcionado por milhões de pessoas em condições sociais e culturais diversas. A partir dessa dimensão social da televisão, Wolton (1996) forjou o conceito de “laço social”, que compreende a perspectiva de que a televisão desenvolve a participação da população – ainda que tal participação seja imaginária:

A televisão é um objeto de conversação. Falamos entre nós e depois fora de casa. Nisso é que ela é um laço social indispensável numa sociedade onde os indivíduos ficam frequentemente isolados e, às vezes, solitários. [...] Ela é a única atividade a fazer ligação igualitária entre ricos e pobres, jovens e velhos, rurais e urbanos, entre os cultos e os menos cultos. Todo mundo assiste à televisão e fala sobre ela. (WOLTON, 1996, p. 16)

⁵ A televisão não é o único meio de comunicação que faz companhia para as pessoas. Lembremos, aqui, da importância do rádio nesse sentido. Por ser tão companheiro de seus ouvintes, o rádio é tido, muitas vezes, como um verdadeiro amigo.

O laço social atuaria entre os indivíduos e também entre as diferentes comunidades que constituem uma sociedade:

[...] o espectador, ao assistir à televisão, agrega-se a esse público potencialmente imenso e anônimo que a assiste simultaneamente, estabelecendo assim, como ele, uma espécie de laço invisível. [...] A televisão, como sempre dizemos, é o 'espelho' da sociedade. Se ela é seu espelho, isso significa que a sociedade se vê – no sentido mais forte do pronome reflexivo – através da televisão, que esta lhe oferece uma representação de si mesma. E ao fazer a sociedade refletir-se, a televisão cria não apenas uma imagem e uma representação, mas oferece um laço a todos aqueles que a assistem simultaneamente. (WOLTON, 1996, p. 124)

No entendimento de Wolton (1996), tais características e potencialidades da TV se efetivam no Brasil devido ao fato de a televisão ser assistida por todas as classes sociais. Também Coutinho (2003) atribui ao perfil do brasileiro médio a escolha da televisão como principal veículo de informação, a partir do momento em que a TV não impõe limitações de grau de escolaridade ao seu acesso, sem contar que a cultura brasileira privilegia a percepção visual como fonte de conhecimento.

2.2 O TELEJORNALISMO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE

Os telejornais ocupam um lugar relevante na vida dos brasileiros como fonte de informações. Eles são acessíveis à população, econômica e tecnologicamente, e, para as classes menos favorecidas, muitas vezes os telejornais são não só a principal, mas a única fonte de informação. “A importância do jornalismo na televisão é inversamente proporcional ao grau de instrução, ao poder aquisitivo do público e a sua participação na vida em comunidade.” (FINGER, 2019, p. 1-2)

Assim, este gênero tem espaço garantido no cotidiano das pessoas, representando “um *lugar de referência* para os brasileiros muito semelhante ao da família, dos amigos, da escola, da religião e do consumo.” (VIZEU; CORREIA, 2008, p. 12, in VIZEU, 2008) Assistindo às notícias veiculadas no telejornal, os espectadores se informam, de dentro de suas casas, sobre os acontecimentos

do mundo que foram elencados pelos editores dos telejornais para serem levados ao público. E, assistindo aos telejornais, as pessoas se abastecem de informações que incluirão em suas rodas de conversas reais ou virtuais.

Os telejornais cumprem uma função de sistematizar, organizar, classificar e hierarquizar a realidade. Dessa forma, contribuem para uma organização do mundo circundante. É o *lugar* em que os grandes temas nacionais ganham visibilidade, convertendo o exercício de publicização dos fatos como a possibilidade prática da democracia. Todo esse processo se produz num campo complexo de construção, desconstrução, significação e ressignificação de sentidos. O telejornal é hoje a grande *praça pública* do Brasil. (VIZEU, 2008, p. 7)

Porcello e Ramos (in PORCELLO; VIZEU; COUTINHO, 2012) fazem uma comparação do telejornalismo com a *Ágora*. Enquanto a *Ágora* era o ponto de encontro das pessoas na Grécia antiga, onde eram debatidos os assuntos pertinentes à sociedade, “a praça pública do nosso tempo é o Telejornalismo, onde os assuntos do cotidiano são oferecidos ao público para que recolha dali os temas a serem discutidos nas rodas sociais nos dias seguintes.” (PORCELLO; RAMOS in PORCELLO; VIZEU; COUTINHO, 2012, p. 215)

Além de considerar o telejornalismo como um lugar de referência para os brasileiros, Vizeu (2006) também o classifica como um lugar de segurança:

[...] as pessoas ao sentarem-se nos sofás de suas casas ao final de um dia de trabalho, procuram, além de se informar sobre o entorno, ter a segurança de que o *mundo lá fora*, apesar dos conflitos, das tensões, da falta de emprego e da insegurança é um mundo no qual é possível de se viver. O noticiário televisivo desempenharia, então, o papel de um desses lugares de segurança. (VIZEU, 2006, p. 102)

Acreditando que a ausência de informações deixaria um *vazio de segurança* nas vidas das pessoas, Vizeu (2006) discorre que, na prática diária de produção de notícias, os jornalistas buscam tornar o mundo familiar e é justamente nessa tentativa de familiarizar o desconhecido que o telejornalismo “[...] traz a segurança de algo ‘já visto’ e ‘já conhecido’.” (VIZEU, 2006, p. 107) Tal processo de familiarização, no entendimento do autor, conforta as pessoas.

As notícias veiculadas nos telejornais representam conflitos do cotidiano nacional ou internacional (COUTINHO, 2003). E também os conflitos existentes

nas comunidades, os quais, muitas vezes, têm os próprios telejornais como porta-vozes. Vizeu e Correia (in VIZEU, 2008), baseados no resultado de pesquisa realizada pela agência de notícias Reuters, da Rede Britânica BBC e dos Media Centre Poll da Globescan, pontuam que os brasileiros acreditam mais na mídia do que no governo. Grande parte dessa crença pode ser atribuída ao poder assistencialista da televisão e, sobretudo, do telejornalismo. Algumas reportagens colocam o telejornal como facilitador das soluções dos problemas pertencentes ao cotidiano da cidade. Assim, as emissoras televisivas são frequentemente acionadas pela população para intervir em questões cujas soluções são de responsabilidade do poder público. O telejornal funciona como solucionador de problemas, sendo um mediador entre o cidadão e o poder público. Mello (2019, p. 12) entende que “[...] a prática do jornalismo é um contrato em nome do bem público.” Para a autora, o Jornalismo de Serviço oferece informações de utilidade pública que fazem diferença na vida das pessoas:

[...] a atuação do chamado do Jornalismo de Serviço implica em destacar para o leitor/espectador as informações que podem contribuir para o exercício de sua cidadania, a fim de que ele conquiste protagonismo nas relações sociais e econômicas, além de discutir os princípios norteadores das ações necessárias no sistema social. (MELLO, 2019, p. 4)

O jornalismo, de forma geral, incluindo aí o telejornalismo, não reproduz o real, mas contribui para a (re)construção social da realidade (VIZEU, 2005). Isso porque o jornalismo não é um espelho da realidade, uma vez que possui uma dimensão simbólica – o discurso jornalístico é construído com o que lhe ofertam outros códigos, outras vozes, sendo um discurso de múltiplas polifonias. A partir do momento em que a realidade a ser mostrada no telejornal é elencada – desde o momento da definição das pautas até a edição final, passando pelo processo de apuração dos fatos, captura de imagens, construção da reportagem, edição e apresentação da informação –, os fatos a serem transformados em notícias são escolhidos e reconstruídos.

As notícias também são construções sociais [...]. Nesse sentido, a imagem que a mídia constrói da realidade é resultado de uma atividade profissional de mediação vinculada a uma organização

que se dedica basicamente a interpretar a realidade social e mediar os que fazem parte do *espetáculo mundano* e o público. [...] a mídia não só transmite, mas prepara e apresenta uma realidade dentro das normas e das regras do campo jornalístico. (VIZEU, 2006, p. 103)

Por meio de suas narrativas, tecidas a partir das seleções e da aplicação de critérios de cada emissora e seus editores, os telejornais “apresentam e representam a realidade aos brasileiros, e contribuem para a construção de sua própria identidade como cidadãos.” (COUTINHO; MUSSE in VIZEU; PORCELLO; COUTINHO, 2009, p. 15) Segundo Coutinho e Musse (in VIZEU; PORCELLO; COUTINHO, 2009), os telejornais, com suas narrativas, ofereceriam uma via de acesso ao imaginário de um certo modelo ou concepção de cultura ou identidade nacional, uma vez que, ao selecionarem as informações, os telejornais criam “[...] uma cartografia da Nação, levando em consideração critérios altamente subjetivos” (COUTINHO; MUSSE in VIZEU; PORCELLO; COUTINHO, 2009, p. 19), já que muitas histórias que também constituem a Nação são relegadas ao esquecimento devido ao fato de não ganharem visibilidade midiática.

Ou seja, as notícias são construídas sob a perspectiva e os enquadramentos do (tele)jornalismo, que constrói e representa a realidade a partir de filtros mediadores, utilizados pelos jornalistas para organizar os discursos. Esses procedimentos de filtragem compõem os critérios de noticiabilidade, que são os quesitos que um fato deve atender para se transformar em notícia. Também a ideologia das emissoras televisivas é levada em conta quando se analisa os valores-notícia de um fato, e o telejornalismo tradicional, hegemônico, exercido pelas emissoras comerciais brasileiras, segue, claro, a lógica das grandes empresas de comunicação.⁶

⁶ Estudo feito pela organização Repórteres Sem Fronteiras e pelo grupo Intervezes, divulgado em 2017, revelou que os 50 maiores veículos de comunicação brasileiros são controlados por 26 grupos econômicos. Entre esses 26 grupos, nove são do Grupo Globo, cinco do Grupo Bandeirantes, cinco do Grupo de Edir Macedo (Igreja Universal), quatro da Rede Brasil Sul (RBS) e três do Grupo Folha. O mesmo estudo informou que, das emissoras televisivas, 80% se localizam nas regiões Sul e Sudeste do país. Disponível em <https://portal.comunique-se.com.br/quem-controla-midia-no-brasil/?info>. Acesso em 07/11/2020.

2.3 OS PRINCIPAIS COMPONENTES DA LINGUAGEM TELEJORNALÍSTICA

A linguagem telejornalística possui vários componentes, sendo, os principais, as imagens, o texto e a edição. As imagens têm peso relevante na construção da narrativa telejornalística. A sociedade contemporânea é conhecida como a sociedade da imagem e, como classifica Debray (1993), vivemos no mundo da videosfera, com predominância absoluta da imagem em relação à palavra falada e/ou escrita. Porcello (in VIZEU; PORCELLO; MOTA, 2006) explica que a televisão valoriza mais a imagem em relação à palavra, partindo da premissa de que o receptor decodifica mais facilmente os códigos visuais. “Se apareceu na TV, então aconteceu.” (PORCELLO in VIZEU; PORCELLO; MOTA, 2006, p. 146) O mesmo entendimento tem Vizeu (2008, p. 51):

A televisão dá prioridade ao componente visual de maneira a causar fascinação ao público. Ela aumenta o peso da imagem em relação ao valor da palavra. E o telespectador decodifica, mais facilmente, os códigos visuais do que os verbais. Se alguém diz que ‘isso apareceu na TV’, o outro aceita, passivamente, a situação como um fato real: ‘Se apareceu na TV, então aconteceu’. (VIZEU, 2008, p. 51)

Barbero e Rey (2004, p. 15) ponderam que “desde o princípio, a imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura [...], instrumento de manipuladora persuasão.” Os mesmos autores também afirmam:

Se a cultura é menos a paisagem que vemos do que o olhar com que a vemos, começa-se a suspeitar que o argumento diz menos da televisão do que do olhar radicalmente decepcionado do pensador sobre as pessoas pobres de hoje, incapazes de calma, de silêncio e solidão, mas compulsivamente necessitadas de movimento, de luz e de bulha, que é o que nos proporciona a televisão. (BARBERO; REY, 2004, p. 24)

Dayan (2009) é categórico ao dizer que “a visão não serve apenas de ouvido. Pode também tornar-se ‘boca’ e prestar-se a um dizer.” (DAYAN, 2009, p. 234). As imagens, pois, são ligadas a categorias do discurso que envolvem

atos de olhar identificáveis em referência aos atos de fala. O autor defende que a imagem é performativa – não afirma nem nega, mas realiza um ato quando é pronunciada. “Tal como os discursos ideológicos, as imagens traduzem gestos e posturas: estar com ou em frente de. Estar perto ou longe. Incluir, abranger, ou excluir, rejeitar.” (DAYAN, 2009, p. 238). Ele afirma que, quando há circulação de uma imagem, não são apenas conteúdos visuais que estão sendo transmitidos, uma vez que as imagens são polissêmicas e, assim sendo, prestam-se a avaliações divergentes.

O autor relaciona as imagens televisivas ao que ele denomina de Pragmática da Mostração: “[...] a imagem de televisão é seleccionada, enquadrada, posicionada, iluminada, designada, comentada e dotada de um título. [...] serve de emblema à instituição que a promove.” (DAYAN, 2009, p. 234) Dayan (2009) difere imagens jornalísticas e imagens “jornalizadas”. As jornalísticas, segundo ele, são aquelas encontradas em sites na internet e que não obedecem a critérios⁷, enquanto as “jornalizadas” têm uma filtragem operada pelo jornalismo.

Coutinho (2005) compreende que as mensagens visuais são produtos comunicacionais e, por isso, devem ser analisadas. Entre os aspectos das imagens a serem avaliados estão “[...] o enquadramento, a perspectiva, a relação fundo/figura, a composição da imagem, a utilização da luz e cores, a relação entre os objetos representados e a função da mensagem visual.” (COUTINHO, 2005, p. 336). O enquadramento é uma característica não discursiva que compõe a imagem e, segundo a autora, indica o quanto a imagem mostra da cena representada:

Ao observar os planos de enquadramento (quanto se deixou a ver), o analista pode caminhar em direção às intenções do autor daquela imagem ao produzi-la, especialmente se considerarmos que cada tipo de recorte tem uma determinada função narrativa. Assim, os planos de enquadramento utilizados e sua forma de encadeamento na montagem do filme, na edição em TV ou finalmente na editoração da página impressa, também são formas de significar em uma leitura da imagem. (COUTINHO, 2005, p. 337)

⁷ As imagens amadoras que compõem o chamado Telejornalismo Apócrifo (ANDRADE; AZEVEDO, 2013. ANDRADE, 2018), como discorreremos mais à frente.

Outro operador não discursivo da imagem é a composição. “Em linhas gerais poderíamos definir a composição como os arranjos dos elementos presentes na cena representada ou recortada no registro visual que estamos analisando.” (COUTINHO, 2005, p. 337-338).

No telejornalismo, as imagens estão atreladas à palavra. Imagem e texto não precisam ser redundantes e também não podem se contrapor – devem se complementar. E o texto – feito para ser falado – deve ser claro, objetivo, direto, conciso, simples, coloquial (PATERNOSTRO, 2006). Como quem assiste ao telejornal precisa conseguir captar o texto instantaneamente, na hora mesma da emissão, as frases utilizadas devem ser curtas e o mais próximo possível de uma conversa:

Quanto mais as palavras (ou o texto como um todo) forem familiares ao telespectador, maior será o grau de comunicação. As palavras e as estruturas das frases devem estar o mais próximo possível de uma conversa. Devemos usar palavras simples e fortes [...] apropriadas ao significado e à circunstância da história que queremos contar. (PATERNOSTRO, 2006, p. 95)

Já o processo de edição dá a forma final ao material bruto capturado pelas equipes. A edição tem a capacidade de potencializar ou mesmo transformar as imagens capturadas, além de inserir efeitos visuais e sonoros. “O projeto de edição e seus componentes, as imagens, os planos, os movimentos de câmera, os sons podem ser tratados em qualquer ordem e também reordenados facilmente.” (VIZEU; CABRAL in VIZEU; PORCELLO; COUTINHO, 2009, p. 34) A edição dá o tom da narrativa que chegará ao público.

Na construção da narrativa audiovisual, esses três componentes – imagens, texto e edição – devem se complementar, devem ter coerência para que a narrativa seja construída da maneira mais clara possível, para que, assim, seja disponibilizada para o público.

2.4 OS ATORES QUE DÃO VOZ E ROSTO À NARRATIVA TELEVISIVA E TECEM LAÇOS COM A AUDIÊNCIA

Para além dos componentes técnicos que compõem a linguagem telejornalística (imagens, texto e edição), os próprios jornalistas têm papel basilar

na construção da notícia televisiva. Desde a definição das pautas, incluindo o enfoque da reportagem, até a apresentação da mesma para os telespectadores, passando pela produção e pela apuração, os profissionais exercem influência decisiva nesse processo. Foquemos, aqui, nos telejornalistas que aparecem no vídeo, uma vez que repórteres e apresentadores de telejornais integram as narrativas que contam para o público.

Os apresentadores são vistos como o rosto e a voz do telejornal que apresentam – ou representam. Eles conduzem a enunciação no telejornal, interpelando diretamente os espectadores. Eles narram, de um lugar de fala autorizado, os acontecimentos classificados (muitas vezes por eles próprios, quando acumulam a função de editores) como os mais relevantes do dia. Os apresentadores de telejornais são “[...] os protagonistas da cena, os ‘donos da informação’, os que sabem, atestam, desaprovam ou aprovam, os que aconselham, vigiam, enfim, os que têm autoridade para apresentar à população os principais fatos do dia [...]” (GUTMANN, 2009, p. 11).

Muitas vezes confundidos com o próprio produto a que dão voz e rosto, os apresentadores são a espinha dorsal, o fio condutor do telejornal, uma vez que articulam as diferentes histórias contadas em uma edição (BARA, 2012). E o fazem olhando de frente para o telespectador, olho no olho, o que, para Gutmann (2009), contribui para a credibilidade do enunciado, uma vez que estabelece o contato e a confiança entre as partes. Esta simulação do contato direto é destacada por Coutinho (2008) não só no âmbito dos apresentadores: “Durante os telejornais, esse ‘contato’ ganha força na medida em que apresentadores, repórteres e entrevistados se dirigem diretamente ao telespectador em um simulacro do olho-no-olho [...]” (COUTINHO, 2008, p. 21)

Um enunciado tem marcas da pessoa que o enuncia. O fato de serem enunciadores das informações acerca do mundo, veiculadas no noticiário televisivo, colabora para a identificação do telespectador com os apresentadores e os repórteres do telejornal. Ainda mais quando esse enunciador assume um papel de defensor do público, cobrando soluções, ou quando evidencia um estilo mais descontraído, revelando situações, gostos e comportamentos particulares.

A presença diária de apresentadores e repórteres nas casas dos telespectadores é suficiente para efetivar os vínculos com o público, já que tal presença é cuidadosamente tratada, de forma a tecer laços com o espectador.

Uma via para efetivar esses vínculos é a voz, que é considerada por Fechine (2008) como o elemento sonoro hegemônico na TV, sendo possível associar à voz uma experiência presencial:

A escuta [...] está fundada na co-presença de quem emite (uma pessoa, um rádio, a TV) e de quem recebe o material sonoro. Na sua contínua atualização no tempo, a sonoridade desprende-se de um corpo (humano ou não), rompe os limites da sua localização original e expande-se por outros espaços, colaborando para a criação de um “lugar” comum às instâncias de produção e recepção. É justamente nesse “lugar”, instaurado quando se “vê TV”, que o sentido surge como presença. (FECHINE, 2008, p. 116)

Para além da voz e da fala (e sua entonação), Kyrillos, Cotes e Feijó (2003) pontuam que a comunicação humana se dá por gestos, expressões faciais, postura corporal, aparência física e até pelas roupas utilizadas. Tais elementos “[...] compõem o efeito final da comunicação, permitindo imensa variabilidade e inúmeras possibilidades de demonstrar todos os tipos de sentimento, intenção e de vontade.” (KYRILLOS; COTES; FEIJÓ, 2003, p. 16) Conforme Porcello e Ramos (in PORCELLO; VIZEU; COUTINHO, 2012), se os recursos de expressão facial e gestual não forem utilizados, o telespectador poderá ter mais dificuldade para entender a informação televisiva. Kyrillos, Cotes e Feijó (2003) concordam e justificam que a expressão facial, os meneios de cabeça, os gestos manuais, os movimentos de braços e tronco reforçam a ideia da informação transmitida, colaborando com as palavras e aproximando os jornalistas televisivos do público.

Outra forma para se tecer os laços com o telespectador é a humanização do relato jornalístico, o que é feito, frequentemente, com o uso de personagens para exemplificarem as histórias a serem contadas nas reportagens. Tal estratégia é utilizada para gerar uma aproximação com a audiência, promovendo uma identificação entre o telespectador e o personagem mostrado nas reportagens. Também o incentivo à interatividade com o telespectador é um caminho de aproximação, por meio, por exemplo, do acolhimento de sugestões de pautas, da colaboração do público na produção das reportagens, do uso de imagens amadoras nos telejornais.

2.5 O TELEJORNALISMO CONTEMPORÂNEO E SUAS FACETAS COLABORATIVA E MULTITELAS

Baseando-se no contexto socioeconômico, político e cultural do país, Mattos (2010, p. 26) divide em sete as fases da evolução da televisão brasileira: fase elitista (1950-1964); fase populista (1964-1975); fase de desenvolvimento tecnológico (1975-1985); fase de transição e da expansão internacional (1985-1990); fase da globalização e da TV paga (1990-2000); fase da convergência e da qualidade digital (2000-2010); fase de portabilidade, mobilidade e interatividade digital (a partir de 2010). Vivemos, portanto, a portabilidade, a mobilidade e a interatividade digital televisiva, marcadas pela tecnologia, pela rapidez, pela comunicação multiplataforma e em múltiplas telas: da TV, do microcomputador, dos *note* e *netbooks*, dos *tablets*, dos *smartphones*.

O telejornalismo distribui conteúdo pela tela de visão. A primeira foi a televisão e, depois, foram surgindo novas telas de visão, com tecnologias móveis ou fixas, fazendo aparecer outras formas de apreensão e visualização deste conteúdo televisual. Por isso o telejornalismo está experimentando uma intensa reconfiguração a partir dos dispositivos móveis e dos compartilhamentos (e, também, atravessamentos) das redes sociais. (EMERIM, 2018, p. 1)

E, como dizem Vizeu, Cerqueira e Borges (2019, p. 2), “o telejornalismo, em suas várias telas, continua construindo realidades, contribuindo para o recorte dos acontecimentos, envolvendo e informando.” Com o novo desafio de estar em múltiplas telas, o jornalismo de TV busca se remodelar e, neste novo modelo, o público ganha seu protagonismo. Está instaurado o jornalismo colaborativo (ou participativo), que “[...] pode ser compreendido como a tarefa exercida por um público que se coloca a selecionar, captar e difundir informações.” (COUTINHO; MATA, 2018, p. 5) Os meios de comunicação constituem espaços e canais (endereços de e-mail, números de WhatsApp e outros) para que os cidadãos possam se expressar, de acordo com Coutinho e Mata (2018) e, por sua vez, o público registra os fatos extraordinários que testemunha em seu cotidiano, com *smarthphones* e outros aparatos, ampliando a interatividade entre telejornais e audiência.

Entretanto, antes que sucumbamos à ideia de que a interatividade em televisão é sinônimo de potencialização do acesso e à produção de informação, cabe ressaltar alguns aspectos importantes desse atual panorama da TV. [...] o incremento da participação das audiências nos noticiários televisivos não garante maior pluralidade às práticas do jornalismo audiovisual e nem sempre contribui para dinamizar o debate de temas relevantes para a sociedade e para a inventividade estética. Percebemos que não basta olhar para as intenções de quem produz os discursos, mas sim para o jogo que se dá entre os diferentes discursos em disputa. Embora a TV encoraje a participação do público no espaço dos noticiários, ainda mantém um considerável controle sobre a produção amadora e sobre os conteúdos veiculados. (COUTINHO; MATA, 2018, p. 4)

A construção das edições de telejornais passa a ser pautada, também, pelos materiais enviados pelo público e/ou capturados em redes sociais ou câmeras de vigilância – ou seja, pelo amador –, uma vez que a existência de imagens consideradas interessantes pode ser determinante na decisão do fato que se tornará notícia na TV. Além disso, devemos considerar a nova realidade das redações, cada vez mais enxutas⁸. Os jornalistas e cinegrafistas, dessa forma, não conseguem ir a todos os lugares para reportar os acontecimentos.

Telejornalismo apócrifo⁹ (ANDRADE; AZEVEDO, 2013. ANDRADE, 2018) é o jornalismo de telas que utiliza imagens amadoras na construção dos materiais exibidos. As imagens amadoras influenciam as decisões do que será

⁸ Não só as redações televisivas estão cada vez mais enxutas. A demissão de jornalistas é uma realidade em todos os meios e plataformas de comunicação, assim como a baixa contratação de profissionais. Na pandemia de Covid-19, além de demissões, os jornalistas também tiveram que lidar com diminuição de salários. Algumas dessas situações estão relatadas nos links a seguir: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/tag/demissoes/> ; <https://passaralhos.voltdata.info/> ; <https://www.portaldosjornalistas.com.br/numero-de-contratacoes-de-jornalistas-em-2019-foi-o-menor-da-decada-diz-estudo/> ; <https://fenaj.org.br/mp936-afeta-mais-de-4-mil-jornalistas/> Acessos em 08/11/2020.

⁹ O termo “apócrifo” pode ser entendido como algo que foge à regra, que é destituído de autoridade canônica: “O termo apócrifo é utilizado aqui a partir do revestimento semântico que a palavra adquire no momento histórico em que o Primeiro Concílio de Niceia expurga do cânone do cristianismo católico ortodoxo os textos do Novo Testamento que não foram considerados divinos, inspirados o suficiente para compor a exegese que contém a Revelação do Evangelho da vida de Jesus. Porquanto, a palavra ganha significação de algo que não é próprio da legitimidade necessária para se reconhecer o hermetismo de determinada área específica.” (ANDRADE, 2018, p. 67)

divulgado nos telejornais e isso instaura uma mudança no processo de construção da notícia televisiva: “[...] a produção de imagens que vão ilustrar o acontecimento a ser noticiado é anterior à produção da pauta do mesmo acontecimento, o que caracteriza uma inversão dos modos tradicionais do fazer jornalístico.” (ANDRADE; AZEVEDO, 2013, p. 90) O telespectador torna-se, então, coprodutor do telejornal:

Sob a égide do que se tem chamado de "jornalismo participativo", o cedente passa a coabitar um espaço antes restrito às empresas jornalísticas (e seus prepostos), que decidiam o que era notícia. Agora, esse agente externo também define um enquadramento, configurado em uma linguagem "bruta", mas que conta uma história. (ANDRADE, 2018, p. 73)

A presença constante de imagens amadoras/apócrifas nos mais diversos telejornais demonstra a mobilização do público na coprodução das notícias. Andrade e Azevedo (2013, p. 85) falam em “[...] um número avassalador de flagrantes das cenas do cotidiano, de tal sorte que praticamente todo e qualquer acontecimento tem sido capturado e registrado por algum tipo de dispositivo de visibilidade [...]” Tais recortes visuais, embora não tenham a mesma qualidade técnica das imagens gravadas por profissionais, possuem autenticidade e reafirmam a potencialidade da audiência na coprodução das notícias televisivas. É preciso, no entanto, tentar perceber se essa interatividade, essa coprodução, significa um verdadeiro diálogo entre telejornalismo e audiência.

2.6 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO TELEJORNALISMO

Os teóricos de televisão e telejornalismo chamam a atenção para a produção de sentidos que é intrínseca ao processo de emissão e recepção das transmissões televisivas. Landowski (in FECHINE, 2008, p. 7) é um dos autores que alertam para essa potencialidade de sentidos: “[...] em frente de um texto, tentamos captar o sentido contido atrás da palavra, diante da tela.” Porcello e Ramos (in PORCELLO; VIZEU; COUTINHO, 2012, p. 218) compactuam com esse entendimento: “Por vezes, se quer dizer algo e o interlocutor pode entender outra coisa. [...] A linguagem convive com as possibilidades comuns de

obscuridade. Opera na multiplicidade dos significados, que rodeiam palavras, imagens e gestos.”

O sentido da mensagem, pois, não está totalmente realizado até que seja interpretado; no caso da TV, pelos telespectadores. Caseti e Chio (1999) afirmam que o significado da mensagem nasce da confrontação entre o texto e seu destinatário – uma confrontação que desemboca em uma negociação do sentido propriamente dito. Para os autores, a apreensão desses sentidos depende, entre outros fatores, do grau de atenção do espectador e de sua inserção social.

Segundo Caseti e Chio (1999), a negociação de sentidos se daria em três momentos. Primeiramente, o telespectador negociaria o sentido da mensagem televisiva confrontando o que está recebendo com o que sabe, pensa e crê, enquanto indivíduo ou membro de um grupo social. Após, o espectador buscaria um ponto intermediário entre a posição que a mensagem transmite e o que lhe atribuem os processos sociais dos quais participa. E em terceiro lugar, a negociação de sentido se efetivaria, levando-se em conta as numerosas interpretações que circulam no espaço social atribuído à mensagem.

A significação das mensagens, assim, depende do contexto do destinatário, sendo que a atribuição de sentidos pode se efetivar individualmente ou em conjunto. Nesse último caso, seria um processo coletivo de construção de sentido. A mensagem é “uma estrutura aberta, polissêmica, semanticamente flexível e suscetível de ser interpretada de diferentes modos (todos igualmente legítimos), considerando a interpretação como algo ativo e negociável [...]” (CASSETI; CHIO, 1999, p. 303-304 – tradução da pesquisadora)

Verón (1991/2004) também aponta para a não-linearidade da comunicação e afirma que “é necessário abordar um discurso em relação a sua produção e a sua recepção, pois a análise em produção e em recepção não coincide jamais.” (VERÓN, 1991/2004, p. 18) O autor diferencia produção e recepção a partir do entendimento de que não há coincidência entre as condições de produção e de reconhecimento de um determinado conjunto significativo, havendo um desajuste entre essas duas instâncias, tanto na comunicação interpessoal como na midiática. Os sentidos se enunciariam a partir de uma dinâmica caracterizada não por convergências, mas, sobretudo, por indeterminações, desequilíbrios e assimetrias, que se complexificariam nas

práticas da comunicação midiática. De acordo com Verón (1991/2004), a defasagem entre produção e recepção apresenta condições propícias para a produção dos sentidos, que seriam gerados nas relações discursivas produzidas no âmbito desses dois polos.

Nos discursos de comunicação de massa, segundo Verón (1980), devem ser observadas as condições de produção e as condições de interpretação dos significados. E a cultura se coloca como ponto determinante neste aspecto:

O mesmo fragmento da ação (descrito como uma sucessão anatômica de movimentos) remete a uma determinada sequência ou a um outro fragmento determinado, numa cultura; pode remeter a outras sequências ou fragmentos em culturas diferentes.” (VERÓN, 1980, p. 72)

Os discursos da comunicação de massa e seus significantes seriam, assim, fruto de um complexo processo, sendo compostos de diversos fatores que desempenham sua significação.

Um tanto da produção de sentidos por meio do telejornalismo pode ser atribuído à forma como a informação jornalística em televisão é estruturada, além dos critérios levados em conta para selecionar o que será noticiado no veículo e da maneira como as informações são apresentadas ao público. Coutinho (2003) defende a aproximação da edição da informação jornalística televisiva à estrutura narrativa comum à ficção e, a partir daí, a autora apresenta a proposta de existência de uma dramaturgia do telejornalismo,

[...] entendida aqui como a organização da notícia em televisão de acordo com uma estrutura dramática [...] o noticiário de televisão é espaço para que experimentemos os pequenos e grandes dilemas cotidianos, emoções de anônimos e autoridades, editadas segundo uma série de características que as aproximam das narrativas de ficção, do terreno da (tele) dramaturgia. (COUTINHO, 2003, p. 19)

Coutinho (2003, p. 20) defende que “[...] a dramaturgia como modelo adotado para a apresentação de notícias seria uma característica comum ao telejornalismo praticado no Brasil.” Isso porque, segundo a pesquisadora, os telejornais constroem dramas informativos a partir da estruturação das notícias como dramas cotidianos. Tal estrutura dramática pode ser percebida, conforme

Coutinho (2003), na organização e na edição das notícias nos telejornais brasileiros, que acabam por privilegiar a veiculação de assuntos que contenham as características essenciais da dramaturgia: a existência de uma crise instalada e de ações direcionadas para a busca de soluções.

Quando assistimos a um telejornal, algo se processa dentro de nós – gostamos ou não gostamos do que vimos/ouvimos; compreendemos ou não compreendemos; concordamos ou não concordamos; sentimos tristeza, raiva, indignação, revolta, solidariedade, afeto, identificação – ou não sentimos nada, o que também deve ser considerado. Uma vez divulgada uma informação, essa informação passa a pertencer aos telespectadores, que vão construir um sentido para ela de acordo com seu próprio repertório e com suas vivências.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS LEIS ÀS PRÁTICAS

“[...] com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão. Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.” (NÓVOA, 2007a, p. 18)

Este segundo capítulo teórico tece considerações sobre a formação de professores. Para tal, começamos tratando da escola, que, em todos os seus níveis – incluindo aí o ensino superior –, é um espaço de construção pessoal e social. Como diz Passos (2016), é nas escolas que os estudantes têm a possibilidade de adquirir os conhecimentos que os moldarão como sujeitos. “[...] esse papel da escola está associado à defesa da justiça social necessária num momento de expansão da escolaridade e de expectativas emancipatórias dos sujeitos que a frequentam.” (PASSOS, 2016, p. 166).

Nóvoa (2007a) discorre sobre um “transbordamento da escola”, justificando que a sociedade lançou muitas missões para dentro da escola, e os professores se apropriaram dessas tarefas, o que levou a uma dificuldade na definição de prioridades no espaço escolar. Ele defende a escola centrada na aprendizagem dos alunos, que, para ele, é e deve ser a prioridade dos docentes:

É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007a, p. 6-7)

O autor reconhece uma escola centrada na aprendizagem como aquela em que o professor dá a melhor atenção aos resultados escolares dos alunos. E, para isso, é preciso que os professores exercitem sua capacidade de

diferenciação pedagógica, valorizando a possibilidade de cooperação entre os alunos, em vez de práticas excessivamente homogêneas e uniformes.

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007a, p. 12)

Para Nóvoa (1997, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” Para que os professores possam exercer suas atividades de maneira a contribuir efetivamente para a aprendizagem, é preciso, pois, investir em sua formação docente. Signorelli (2016) argumenta que a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, em um processo que começa na formação inicial e tem prosseguimento contínuo, ao longo do exercício profissional.

É certo que os candidatos a professor ou professora, quando iniciam seu curso de formação, já trazem consigo uma bagagem de experiências escolares vividas em seu processo de escolarização, que fornecem, em certa medida, alguns indícios do que é ser professor, do que é ensinar e aprender. Mas esse conhecimento adquirido pela experiência discente não é suficiente para se tornar professor, considerando que para ser professor é necessário um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ato de ensinar [...]. (SIGNORELLI, 2016, p. 121)

Segundo Signorelli (2016), são necessários e indispensáveis, para a atuação profissional dos professores, o conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para a autora, esses conhecimentos “[...] não são construídos somente durante a formação inicial, mas ao longo do exercício profissional, nas tramas do sistema educativo, da escola, do contexto social e cultural onde o professor desenvolve a sua ação docente.” (SIGNORELLI, 2016, p. 122) Assim, Signorelli (2016) propõe uma formação inicial que propicie ao professor a base de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao ensino, para que possa

iniciar seu exercício profissional, e uma formação continuada, que permita o aperfeiçoamento profissional.

Também André (2016) afirma que a formação de professores é fundamental para a sociedade:

Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. [...] Porque os professores têm um papel fundamental no trabalho com crianças e jovens que frequentam a escola. Os professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas [...]. (ANDRÉ, 2016, p. 18-19)

Por isso, André (2016) defende que o processo de formação de professores dê aos docentes a oportunidade de fazer uma reflexão crítica de suas próprias práticas, analisando suas ações e seus pontos positivos e negativos para que, assim, os profissionais estejam em constante reconstrução e aperfeiçoamento.

3.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

A formação de docentes para o ensino das chamadas “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no fim do século XIX com a criação das Escolas Normais, que correspondiam ao nível secundário e, depois, a partir de meados do século XX, ao ensino médio. (GATTI, 2010). Somente em 1996, com a promulgação da Lei 9.394, foi determinada a formação desses docentes em nível superior. E a preocupação com a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, por meio de cursos regulares e específicos, surgiu no início do século XX – até então, profissionais liberais ou autodidatas eram os responsáveis por esse trabalho. No fim dos anos 1930, com a formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescentou-se um ano com disciplinas da área de Educação para a obtenção de licenciatura dirigida à formação de docentes para o ensino secundário.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, com o objetivo de formar bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais. Os formandos em Pedagogia também teriam, garantido por portaria ministerial, direito de lecionar disciplinas no ensino secundário. Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 161, que reformulou o curso de Pedagogia para que também oferecesse formação para a docência de primeira à quarta séries do ensino fundamental. Somente em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, que passaram a ter a atribuição de formação de professores para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal, para a educação de jovens e adultos e para a formação de gestores (GATTI, 2010).

Em 1996, foi promulgada a Lei 9.294, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰, que propôs alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores. Já em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, a partir de então, as Diretrizes Curriculares para todos os cursos de licenciatura passaram a requerer aprovação do Conselho Nacional de Educação.

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países [...]. Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência dos bacharelados disciplinares. (GATTI, 2010, p. 1358)

¹⁰ Desde que foi promulgada, a LDB teve várias *atualizações*. A última foi em março de 2017. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada> Acesso em 18/02/2021.

De acordo com a legislação brasileira, as licenciaturas são cursos com objetivo de formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial.

Gatti (2010) afirma que o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária, por ser essencial para o entendimento das transformações das sociedades contemporâneas. Ela defende uma mudança profunda nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação de professores:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

Mesmo que haja falhas – e há – na formação de professores para a educação básica, há uma formação. O que não vemos, de maneira geral e de maneira específica – no caso do Jornalismo –, em relação à formação de professores para o ensino superior. A LDB tem apenas um artigo sobre a formação do professor de ensino superior:

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 273), a LDB trata a questão da docência universitária de maneira superficial e não como um processo de formação, mas de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada, prioritariamente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os autores também comentam que a LDB, no artigo 52, inciso I, é responsável por ampliar o interesse no campo da docência universitária, por estabelecer que as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou

escolas superiores) devam ter pelo menos um terço do corpo docente com titulação de Mestrado ou Doutorado.

Já Coelho (2009) destaca que a LDB define, no artigo 65, que a formação docente precisa de no mínimo trezentas horas de prática, com exceção do ensino superior. Além disso, Coelho (2009) ressalta que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se à formação de pesquisadores e não de docentes. “E assim segue o ensino superior, desguarnecido de ações e políticas direcionadas para a formação pedagógica da maioria de seus docentes.” (COELHO, 2009, p. 29). Para a autora,

a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito da sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. [...] isso porque o ensino superior do Brasil sempre considerou o domínio dos conhecimentos e as experiências profissionais como suficientes para o magistério no ensino superior. (COELHO, 2009, p. 30)

Scheibe (2003) pontua que desde o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, “[...] a área da formação de professores vinculada ao ensino superior passou a se configurar entre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país.” (SCHEIBE, 2003, p. 171) Para a autora, como as políticas públicas não determinam ações direcionadas para a formação do magistério do ensino superior, o professor precisa possuir e desenvolver saberes eficientes que lhe permitam organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos.

Coelho (2009) infere que a formação do magistério do ensino superior acaba ficando a critério das próprias instituições de ensino, que devem estruturar o processo de formação inicial e continuada dos seus professores, com a organização de palestras, semanas pedagógicas e outros eventos voltados à profissionalização docente. Mas, no entendimento da autora, as instituições de ensino também não valorizam devidamente a formação de seus professores: “[...] as instituições sabem que os docentes são os formadores dos futuros profissionais e mesmo assim a maioria das IES e as políticas voltadas para a

educação superior não valorizam a formação desses docentes.” (COELHO, 2009, p. 28-29)

Veiga (2006) argumenta que formar professores universitários “[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social [...]” (VEIGA, 2006, p. 88).

Como não existe licenciatura em Jornalismo, a formação de professores de ensino superior na área poderia se efetivar por meio da oferta, pelos cursos de graduação, de disciplinas que tratassem o tema¹¹. Poderia – mas esta não é a realidade. A título de exemplificação, fizemos um levantamento, via *web*, de matrizes curriculares de 20 cursos de graduação em Jornalismo (graduação que, especificamente, nos interessa nesta tese) oferecidos por Instituições de Ensino Superior dos quatro estados da Região Sudeste do Brasil. Nosso intuito foi verificar se tais cursos oferecem disciplinas voltadas à formação do professor de Jornalismo. Das 20 instituições, nove são privadas e onze são públicas e se localizam nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Apenas a matriz curricular do curso de graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece uma disciplina optativa voltada à formação do professor de Jornalismo, como pode ser percebido na tabela abaixo, montada pela pesquisadora a partir das informações coletadas nos sites das instituições:¹²

Tabela 1 – Levantamento de matrizes curriculares de cursos de graduação em Jornalismo

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)/SIGLA	CIDADE/ESTADO	PÚBLICA OU PRIVADA	HÁ DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DE	OPTATIVA OU OBRIGATÓRIA?	NOME DA DISCIPLINA
--	---------------	--------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------

¹¹ Consideramos importante destacar que a oferta de disciplinas sobre formação de professores não é exigida nas Diretrizes Curriculares Nacionais par cursos de Bacharelado em Jornalismo, publicadas em 2013 e em vigor ainda hoje (disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Portanto, os cursos de Jornalismo não têm obrigação de oferecer tais disciplinas. Trata-se, aqui, de uma medida sugerida pela autora, que poderia suprir a lacuna da formação de professores na área.

¹² Após o nome de cada IES, foi inserido o link da matriz curricular consultada. Todos os acessos foram em 18/02/2021.

			PROFESSOR ?		
Centro Universitário Academia (UniAcademia) ¹³	Juiz de Fora/MG	Privada	Não	-	-
Centro Universitário Estácio ¹⁴	Juiz de Fora/MG	Privada	Não	-	-
Centro Universitário IBMR (IBMR) ¹⁵	Rio de Janeiro/RJ	Privada	Não	-	-
Faculdade Cásper Líbero ¹⁶	São Paulo/SP	Privada	Não	-	-
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA) ¹⁷	Rio de Janeiro/RJ	Privada	Não	-	-
FAESA Centro Universitário (FAESA) ¹⁸	Vitória/ES	Privada	Não	-	-
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) ¹⁹	Belo Horizonte/MG	Privada	Não	-	-
Universidade de São Paulo (USP) ²⁰	São Paulo/SP	Pública	Não	-	-
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ²¹	Rio de Janeiro/RJ	Pública	Não	-	-
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ²²	Juiz de Fora/MG	Pública	Não	-	-
Universidade Federal de	Belo Horizonte/	Pública	Sim	Optativa	Programa de

¹³ <https://www.uniacademia.edu.br/curso/jornalismo>

¹⁴ <https://portal.estacio.br/media/3727100/matriz-jornalismo.pdf>

¹⁵ <https://www.ibmr.br/graduacao/jornalismo>

¹⁶ <https://casperlibero.edu.br/graduacao/jornalismo/matriz-curricular-de-jo/>

¹⁷ <http://aluno.facha.edu.br/pdf/grade-curric/Matriz-Curricular-Jornalismo-2019.1.pdf>

¹⁸ <https://www.faesa.br/curso/jornalismo/#saiba-mais3>

¹⁹ <https://www.pucminas.br/unidade/sao-gabriel/ensino/graduacao/Paginas/Jornalismo.aspx>

²⁰

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27120&codhab=4&tipo=N>

²¹ <http://www.ementario.uerj.br/cursos/jornalismo.html>

²² <https://www.ufjf.br/facom/files/2014/06/MatrizCurricular-2019-3.pdf>

Minas Gerais (UFMG) ²³	MG				Iniciação à Docência
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ²⁴	Mariana/ MG	Pública	Não	-	-
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ²⁵	Florianópolis/ SC	Pública	Não	-	-
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) ²⁶	São João del-Rei/ MG	Pública	Não	-	-
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ²⁷	Vitória/ ES	Pública	Não	-	-
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ²⁸	Rio de Janeiro/ RJ	Pública	Não	-	-
Universidade Federal Fluminense (UFF) ²⁹	Niterói /RJ	Pública	Não	-	-
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) ³⁰	Seropédica/RJ	Pública	Não	-	-
Universidade Metodista de São Paulo ³¹	São Bernardo do Campo/ SP	Privada	Não	-	-
Universidade Veiga de Almeida (UVA) ³²	Rio de Janeiro/ RJ	Privada	Não	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

²³ <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2698/87157>

²⁴ https://jornalismo.ufop.br/?page_id=175

²⁵ <https://jornalismo.ufsc.br/programas-das-disciplinas/curriculo-2020-1/>

²⁶ <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/jornalismo/PPC2016.pdf>

²⁷ <https://comunicacaosocial.ufes.br/pt-br/grade-curricular-0>

²⁸ <https://eco.ufrj.br/images/graduacao/jornalismo/Curso-de-Jornalismo---Grade.pdf>

²⁹ <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>

³⁰ <http://cursos.ufrj.br/grad/jornalismo/obrigatorias/> ;

<http://cursos.ufrj.br/grad/jornalismo/optativas/>

³¹ <https://metodista.br/graduacao-presencial/jornalismo/curriculo-1>

³² <https://www.uva.br/content/jornalismo>

A disciplina optativa oferecida pelo curso de graduação em Jornalismo da UFMG, intitulada Programa de Iniciação à Docência, possui quatro créditos, com carga horária de 60 horas práticas – isso significa que, ainda que seja ofertada uma iniciação à docência, tal iniciação é totalmente prática e, ao que tudo indica, sem abordar os componentes teóricos sobre a formação do professor. A ementa da disciplina não está informada no site da IES, onde consta, apenas, a expressão “conteúdo variável”. E a última vez em que Programa de Iniciação à Docência foi ofertada, no curso de Jornalismo da UFMG, segundo informações do site do curso, foi no segundo semestre do ano 2000³³. Ou seja, apesar de haver a disciplina optativa para os graduandos em Jornalismo que se interessam em seguir a carreira docente, a mesma não é ofertada há mais de 20 anos.

3.2 PROPOSTAS PARA AUXILAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

A partir da constatação de que a legislação brasileira não define políticas públicas no que concerne à formação do professor para o ensino superior, uma primeira iniciativa, que poderia partir das próprias Instituições de Ensino Superior – já que o Ministério da Educação parece não se preocupar com a questão – é a oferta de disciplinas específicas de formação de professores nos cursos de graduação em Jornalismo. Mesmo que tais disciplinas sejam optativas ou eletivas, elas significariam uma oportunidade para que graduandos que se interessem pelo magistério invistam nessa área e tenham uma primeira preparação para uma futura docência.

Com inspiração em Nóvoa (2013), que afirma que devemos rever os espaços usuais de formação e criar alternativas, uma vez que a escola é e deve ser um espaço de formação e de análise compartilhada de práticas, e a docência, a partir da criação da cultura colaborativa nas escolas, é uma atividade coletiva, reunimos, neste subcapítulo, outras iniciativas, elencadas por autores da área de Educação, que poderiam contribuir para a formação de professores para o ensino superior de maneira geral.

³³ Disponível em <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2698/87157/61050> Acesso em 18/02/2021.

Nóvoa (2007b) entende que os professores são elementos insubstituíveis na promoção da aprendizagem e afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2007b, p. 6), argumentando que os professores devem ter lugar predominante na formação de seus pares. Nóvoa (2007b) defende a realização de estudos aprofundados de casos e análise coletiva das práticas pedagógicas. E também o reforço de práticas e dispositivos de formação de professores baseados na investigação.

Mas estas propostas não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2007b, p. 8)

O autor alega que as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, devendo partir dos próprios docentes:

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2007b, p. 8-9)

Nóvoa (2007b) defende a importância das comunidades de prática, espaços construídos por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, nos quais discutem ideias sobre ensino e aprendizagem:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2007b, p. 9)

O autor aponta a necessidade de efetivação de uma “colegialidade docente”, que implique em formas mútuas de colaboração, que desemboquem em melhor organização da profissão. O autor também chama a atenção para o desafio de se efetivar uma formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas, argumentando que, por vezes, a formação do professor é excessivamente teórica ou excessivamente metodológica. De acordo com Nóvoa (2007a, p. 16), “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos.”

Nessa linha de pensamento, Passos (2016) sugere a realização de grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos que qualificam a trajetória profissional de professores e possibilitam à categoria uma constante aprendizagem docente sobre suas práticas:

[...] a dimensão formativa de grupos que assim se constituem é potencializada quando seus participantes revelam a superação da forma individualizada com que as decisões sobre o ensinar e o aprender são tomadas no cotidiano escolar e de que novas profissionalidades podem emergir quando há compartilhamento e análise conjunta dessas decisões. Compreende-se, assim, que espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes no cotidiano das escolas. (PASSOS, 2016, p. 165)

Ou seja, os grupos colaborativos e reflexivos permitem um atravessamento das fronteiras pessoais e um alargamento das perspectivas de formação, sendo um apoio à docência de qualidade, a partir do momento em que “[...] consideram o professor como alguém que aprende ao ensinar e não alguém que já finalizou seu processo de aprender a ensinar [...]” (PASSOS, 2016, p. 167), apontando a necessidade de formação contínua – para avançar em sua profissionalidade docente, o professor precisa compartilhar suas práticas e refletir sobre elas. No caso, Passos (2016) pesquisou grupos colaborativos formados por professores da educação básica e por professores/pesquisadores universitários; mas podemos pensar nessa possibilidade também relativamente à educação superior, com os grupos colaborativos e reflexivos formados por professores de graduação, que permitam a troca de experiências e saberes, bem como a busca pelo conhecimento mútuo.

Signorelli (2016) defende a utilização do diário de campo como proposta para ampliar a aprendizagem docente, uma vez que tal método oferece a possibilidade de reflexão sobre a prática docente a partir das anotações de campo. Para a autora, ao lerem seus escritos, os professores têm a oportunidade de ouvirem a si mesmos, teorizarem suas experiências e transformá-las em conhecimento a respeito das práticas docentes:

[...] a perspectiva de trabalhar com o diário de campo pareceu interessante e bastante adequada ao propósito de formar professores críticos, conhecedores da realidade, conectados com a conjuntura social e cultural dos seus alunos, do seu contexto e capazes de interpretar a prática e teorizar sobre ela. (SIGNORELLI, 2016. p. 123)

Os escritos dos professores em seus diários de campo podem ser socializados com seus pares em rodas de conversas, conforme Signorelli (2016), para compartilhamento das experiências: “Ao compartilhar o vivido, percebeu-se que as informações fluíram, situações foram problematizadas e novos caminhos teóricos e práticos foram apontados.” (SIGNORELLI, 2016, p. 124) Dessa forma, o diário de campo (e seu compartilhamento em rodas de conversas) se mostra um instrumento que pode redimensionar a prática pedagógica, por possuir grande valor formativo, sem contar que funciona como uma técnica de documentação. Além de importantes instrumentos teórico-metodológicos da formação de professores, os diários de campo possuem, para Signorelli (2016), um caráter autoformador.

André (2016), como explicitado anteriormente, defende que o docente reflita criticamente sobre o seu próprio trabalho, para entender e ponderar seus acertos e o que é preciso melhorar:

Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. E, para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das

habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos. (ANDRÉ, 2016, p. 19)

E, para além de uma ação individual, a reflexão crítica deve ser feita de maneira coletiva, de forma a construir uma escola reflexiva (ANDRÉ, 2016). Outra proposta de André (2016) é a formação do professor pesquisador, aquele que se dedica a ensinar e também a pesquisar, isto é, a procurar respostas para aquilo que não conhece e é necessário conhecer, a gerar conhecimento novo. A autora infere que é possível, sim, pesquisar e ensinar ao mesmo tempo. O professor que é também pesquisador torna-se coparticipante de seu processo de formação continuada.

Intencionamos que o professor aprenda a perguntar, a indagar-se, a colocar-se diante da realidade. Se não houver essa possibilidade no trabalho de formação, não vamos conseguir que haja o desenvolvimento de sujeitos autônomos, pesquisadores. (ANDRÉ, 2016, p. 22)

Demo (2015) concorda e aponta como “condição fatal da educação” que o professor seja pesquisador e defina-se, sobretudo, pela pesquisa, pois a pesquisa permite uma reconstrução permanente do próprio projeto pedagógico: “Em vez de falar pelos outros, ou de ser mero porta-voz de teorias alheias, ou de apresentar-se como mero discípulo, precisa comparecer com proposta própria, elaborada e sempre reelaborada.” (DEMO, 2015, p. 47) Assim, é possível um aprendizado constante por parte do professor e a consequente inserção de inovações em sua prática docente.

E, a partir do momento em que o professor desenvolve sua(s) pesquisa(s), é preciso socializá-la(s):

Ao admitir que o conhecimento é produzido socialmente, num processo de comunicação e de trocas de experiências, defende-se a necessidade de que o aprendizado na pesquisa inclui aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar. No grupo, posso ampliar meu ponto de vista, conhecer perspectivas diferentes da minha, comparar, estabelecer relações, discordar, concordar, acolher críticas e sugestões que ajudem a melhorar o meu trabalho, o processo de formação tem que oferecer oportunidades para que isso aconteça. (ANDRÉ, 2016, p. 24)

Também Garcez e Schlatter (2017) acreditam que a formação de professores efetiva-se em atividades de autorreflexão e reflexões coletivas sobre experiências vividas e, assim, defendem o estabelecimento de interlocuções pedagógicas entre docentes universitários.

[...] o princípio geral que orienta a educação é a formação para o exercício da cidadania e [...] a tarefa do formador universitário é articular o que se observa na prática de professores-autores de modo a promover oportunidades para que eles se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 13)

Como professores-autores, Garcez e Schlatter (2017) denominam “[...] professores como cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua.” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18). Garcez e Schlatter (2017) esclarecem que autoria implica em construção da própria singularidade nas atividades desenvolvidas:

[...] a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta [...] no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18)

Assim sendo, “os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram [...]” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 21) Os autores defendem o registro das práticas docentes (relatos de experiências) e a fundação de um observatório de práticas docentes, que possa oferecer oportunidades para compartilhamento e reflexão coletivos sobre os desafios que envolvem as atividades pedagógicas. A partir do momento em que os professores-autores

expõem seu trabalho aos colegas, passam a atuar, também, como formadores, sendo protagonistas nesse processo.³⁴

Não podemos, neste momento do nosso texto, em que lembramos que o princípio que orienta a educação é a formação para o exercício da cidadania, que, por sua vez, é a base da democracia, deixar de citar Paulo Freire (1921-1997), o patrono da educação brasileira³⁵. Freire (2019) defende que lutar pela libertação dos homens é lutar por uma educação pela liberdade, que problematize o contexto dos educandos, ao contrário do que ele chama de educação “bancária”, aquela em que os “educadores” depositam seus saberes nos educandos, como se esses fossem vasilhas que precisassem ser preenchidas de qualquer maneira, com qualquer conteúdo. A partir da leitura de Pedagogia do Oprimido (2019), elaboramos a tabela a seguir, que opõe características da educação “bancária” e da educação problematizadora:

Tabela 2 – Educação “bancária” x Educação problematizadora

EDUCAÇÃO “BANCÁRIA”	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA (EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE)
Desumanizadora	Humanizadora
“Doação” do saber (tratamento de engorda dos educandos) > dificulta o pensar verdadeiro, autêntico	Saber autêntico
De sujeito para objetos	De sujeitos para sujeitos
Necrófila (amor à morte)	Biófila (amor à vida)
Não há criatividade, não há transformação, não há saber verdadeiro	Há criatividade, há transformação, há saber verdadeiro

³⁴ Ciente da importância de fazer o registro da metodologia criada para o ensino de Telejornalismo, utilizada já por 13 anos, esta pesquisadora escreveu o artigo “A Metodologia da Consciência Corporal para ensino de Telejornalismo”, apresentado, em comunicação oral, no dia 29 de agosto de 2019 na V Semana da Faced – X Semana da Educação “A Educação tem futuro? Desafios e possibilidades”, promovida pela Faculdade de Educação da UFJF. O artigo completo está nos anais do evento, disponível em <https://www.even3.com.br/anais/vsemanadafacedufff/169879-uma-nova-metodologia-para-o-ensino-de-telejornalismo/> Intencionamos publicá-lo, em breve, também, em uma revista da área de Jornalismo.

³⁵ O educador pernambucano Paulo Freire foi reconhecido como patrono na educação brasileira pela Lei 12.612, do dia 13 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 16 de abril de 2012. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em 17/02/2021.

Assistencializa, estimula a ingenuidade	Estimula a criticidade
Anestesia	Desvelamento da realidade
Ênfase à permanência	Reforça a mudança
Palavra inautêntica, oca, alienante, “blábláblá”	Palavra autêntica > Práxis: ação e reflexão
Absolutização da ignorância	Crença nos homens
Rigidez	Afeto, amor
Dimensão da “cultura do silêncio” > “oprimidos são roubados de suas palavras”	Lugar de fala e expressão
Mantém a imersão das consciências	Busca a emersão das consciências
Existência humana muda, silenciosa	Existência humana que pronuncia o mundo > realidade do homem é mutável e inacabada; por isso, histórica
Educador “bancário”	Educador companheiro
A serviço da opressão	A serviço da libertação
Reacionária	Revolucionária
Educação de A para B ou de A sobre B	Educação de A com B, mediatizados pelo mundo > educador-educando & educando-educador
Antidialógica	Dialógica

Fonte: Freire (2019).

Portanto, que em seu (nosso) processo contínuo de formação, os professores possam aprender e reaprender, pensar e repensar, avaliar e reavaliar, inovar, mudar, transformar para praticarem a educação problematizadora que contribua, efetivamente, para o exercício da cidadania e para a manutenção da democracia, tão ameaçada neste espaço-tempo de nosso país.

4 CATEGORIAS BAKHTINIANAS

“[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.” (BAKHTIN, 1997, p. 290)

O presente capítulo consiste na apresentação de conceitos que contribuem para o entendimento de três categorias cunhadas por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e que serão utilizadas na realização desta pesquisa: a produção de sentidos, a compreensão ativa responsiva e a argumentação dialógica. Porém, como entendemos que, para construirmos conhecimento acerca dessas três categorias, necessitamos compreender para além delas, passaremos, também, por outras conceituações e categorizações propostas por Bakhtin.

Assim, os conceitos a serem trabalhados neste capítulo tangem aos seguintes temas: língua/linguagem (texto/contexto, enunciado/enunciação, discurso, gêneros do discurso); ato ou princípio ético responsável; dialogismo/argumentação dialógica, polifonia, heteroglossia; sentido & significado/construção de sentidos; compreensão ativa responsiva. Para tal, nos debruçamos em obras de Bakhtin e também de outros autores que (re)interpretaram seus saberes e que contribuem para o entendimento das categorias elencadas para esta pesquisa.

Ao final deste item, tentaremos lançar olhares bakhtinianos – e outros que dialogam com Bakhtin – à mídia de massa televisiva.

4.1 MERGULHANDO EM SABERES BAKHTINIANOS

Mikhail Bakhtin entende a língua como um complexo fenômeno de interação, que tem em si a ideologia dos falantes. Segundo Micarello e Magalhães (2014, p. 156), “[...] a língua existe porque os sujeitos a produzem. Por extensão, entendemos que língua e vida, conforme já dissemos, são inseparáveis.” Se língua e vida são inseparáveis, Fiorin (2011, p. 208) pontua que a linguagem, antes de ser uma apropriação individual, é social.

Oliveira e Szundy (2014, p. 190) consideram que a língua apresenta choques e contradições, a partir de seu uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem. A língua, pois, não é ideologicamente neutra.

[...] a língua, em dadas situações, pode ser considerada como um continuum de ação, ato de reconstrução mais do que ato de reprodução, uma práxis contra-hegemônica, sendo, conseqüentemente, um agir que, não tendo fim instrumental ou projeto dogmático a ser seguido, é ao mesmo tempo ato de fala e ato político. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 190)

Para Bakhtin, a linguagem tem uma constituição dialógica. “Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.” (BARROS in BRAIT, 2005, p. 33) E justamente por ser dialógica, está sempre em transformação: “Precisamente porque ela está fundamentada na prática, essa produção de sentido é o lugar da luta ideológica.” (NEWCOMB, 2010, p. 365-366). A linguagem, assim, deve ser vista para além de sua função comunicativa. Segundo Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017, p. 13), ela precisa ser compreendida também como elemento de constituição do pensamento e da própria consciência humana.

O texto pode ser compreendido “[...] como *qualquer conjunto coerente de signos*, passível de ser entendido, portanto, como verbal, visual e/ou verbo-visual [...]” (BRAIT; SOUZA-E-SILVA, 2017, p. 12) De acordo com Brait e Souza-e-Silva (2017, p. 15), Bakhtin apresenta “*texto* como uma dimensão linguística atualizada enquanto enunciado concreto, situado, aspecto que impede seu enfrentamento de uma perspectiva unicamente linguística.”

Barros (in BRAIT, 2005, p. 26-27) explica que o texto define-se como:

a) objeto significativo ou de significação, isto é, o texto significa; b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela [...]); c) dialógico: [...] define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos; d) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível.

Amorim (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 12), considera que a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento configuram-se como uma arena onde múltiplos discursos se confrontam. Freitas (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 29-30) argumenta que, como o homem é um ser expressivo e falante, ele

[...] sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão. Se não há texto não há objeto para investigação e para pensamento. [...] Daí que o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto. Bakhtin (1985) acena para uma complexa relação entre o texto – objeto de estudo e reflexão – com o contexto no qual se realiza. Assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro, é, por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores.

O contexto é, conforme Amorim (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 19), uma arena, na qual diferentes valores se confrontam, tecidos pelas diferentes posições sociais dos sujeitos. Amorim (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 23) pondera ainda que, quando o contexto se altera, também mudam de sentido os pensamentos dos sujeitos, assim como seus valores e suas implicações éticas. Micarello e Magalhães (2014, p. 153) concordam:

Fica claro, portanto, que para Bakhtin o enunciado só pode ser compreendido, ou abordado, em referência ao contexto que o origina. É na interseção entre vida e língua que reside a vitalidade e a natureza do enunciado enquanto produção humana, portanto social e historicamente contextualizada. Compreender esta interseção é compreender como, nas práticas de uso da língua, o sujeito se constitui como tal e, ao mesmo tempo (re)cria a língua, em função de seus propósitos e da posição que ocupa no mundo tal como ele o vive.

O enunciado é definido por Bakhtin (1997, p. 287) como a “*unidade real da comunicação verbal*”. De acordo com Bakhtin (1997, p. 282), é por meio de enunciados concretos que a língua penetra na vida e que a vida penetra na língua. “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, 2003, p. 371)

Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017), embasada em Bakhtin, afirma que os enunciados, que são pertencentes ao mundo da vida, não são neutros, já que

se constituem em um contexto impregnado de sentidos e valores. Assim, sempre consistem em uma tomada de posição. A mesma autora complementa que os enunciados se caracterizam também como um ato responsivo: “Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte. De fato o que constitui um enunciado é justamente o fato de dirigir-se a alguém e de estar voltado para o seu destinatário.” (FREITAS in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 35) E é exatamente o que defende Bakhtin (1997, p. 320-321):

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor [...] e destinatário.

A enunciação é singular e irrepitível, pois que sua responsividade é intrinsecamente ligada ao momento em que é feita:

Uma frase repetida é sempre a mesma frase; um enunciado repetido não é o mesmo enunciado; em outros termos: não pode ser repetido, ou o que se repete, ao se repetir uma enunciação, é a frase, não o enunciado. Cada vez que a enunciação se repete, o enunciado requer uma compreensão responsiva diferente. (PONZIO, 2011, p. 95)

Também o discurso é irrepitível e se produz em um contexto singular. Amorim (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 18) afirma que a teoria de Bakhtin conceitua o discurso enquanto acontecimento e, neste acontecimento, a diferença entre os valores adquiridos pelo discurso desempenha um papel fundamental na produção de sentidos. Newcomb (2010, p. 383), por sua vez, considera que, em uma abordagem dialógica da comunicação de massa, o discurso é sempre criado e não dado. Oliveira e Szundy (2014, p. 192) partilham o mesmo entendimento:

E, assim como aquilo a ser conhecido não se constitui simplesmente como dados indiferentes, neutros, e sim carregados de expressão e de valor, o ato de dizer também implica assumir um posicionamento, uma atitude efetiva e interessada [...]. É assim que a linguagem, como atividade

socialmente construída, possibilita o acesso aos posicionamentos discursivos presentes, de forma explícita ou não, nas relações dialógicas que se travam entre as vozes sociais presentes nos enunciados concretamente produzidos.

Bakhtin (1997, p. 279) dá aos “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” o nome de gêneros do discurso, que, segundo o autor, têm variedade e riqueza infinitas. Inspiradas em Bakhtin, Micarello e Magalhães (2014, p. 152) afirmam que “esses tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, que têm origem nos diferentes campos de utilização da língua, visam à realização de objetivos comunicativos próprios a esses campos.” E mais: os gêneros discursivos “[...] são formas linguísticas reconhecidas pelos sujeitos nos usos sociais e, por isso, tornam a comunicação possível. [...] são uma construção coletiva.” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 159).

Nenhum texto se faz sozinho, como colocamos anteriormente, pois todo texto é composto por textos anteriores que o atravessam e, futuramente, ele próprio vai atravessar outros textos. “[...] acreditar em uma palavra profundamente minha seria negar vida a ti e a todos os seres que me habitam [...]” (MELLO; BORDE, s.d., p. 2) Esse dialogismo é uma marca textual:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. (BAKHTIN, 1997, p. 320)

O dialogismo, segundo Barros (in BRAIT, 2005, p. 33), “[...] define o texto como um ‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto [...]” Zoppi-Fontana (in BRAIT, 2005, p. 111) concorda e vai além: “[...] o conceito de dialogismo sustenta-se na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação.” E essa troca verbal ou cultural, no entendimento de Bakhtin, tem a capacidade de transformar todos os interlocutores envolvidos. (STAM, 2010)

Para Bakhtin (2017), o princípio ético é o fundamento do dialogismo. Na relação entre o eu e o outro, o diálogo postula-se como um ato ético, entendido

“[...] como resultado da interação entre dois sujeitos radicalmente distintos, mas com valor próprio e autonomia equivalente.” (BUBNOV, 2013, p. 10). E essa arquitetônica intersubjetiva está na base da filosofia do ato ético de Bakhtin.

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato [...]. (BAKHTIN, 2017, p. 114)

O princípio ético bakhtiniano está baseado nesses modelos da relação do sujeito com o mundo. Essa interação é, por si só, um ato ético. E a alteridade é uma condição para a existência, por ser fundadora do eu. “O que eu posso fazer do meu lugar único no mundo ninguém pode realizar. Contudo, nada posso realizar sem a participação e/ou a presença do outro [...]. A presença do outro confere um sentido e carrega valores à existência do eu [...]” (BUBNOV, 2013, p. 14)

Existir é um evento singular. E, como defende Bakhtin (2017), não há álibi para a existência:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real [...] porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2017, p. 99)

Portanto, não há escapatória, não há desculpas. Há, sim, comprometimento. E a responsabilidade é a base da definição do ato ético. Na filosofia do ato ético de Bakhtin, a responsabilidade vincula o ser ao mundo e ao outro: “[...] condiciona o ser-para-outro em cada situação particular, dá medida ao eu-para-mim enquanto dependendo do outro, e o outro de mim.” (BUBNOV, 2013, p. 12)

Em uma perspectiva bakhtiniana, o dialogismo demonstra a natureza interdiscursiva da linguagem, pois expressa o “permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.” (BRAIT, 1997, p. 98) O discurso dialógico se materializa em razão do outro, que, por sua vez, perpassa o discurso próprio. E é justamente essa dinâmica de enunciados alheios e próprios que transforma os sujeitos em autores de práticas discursivas organizadas a partir da interação verbal, que tem como unidade a palavra.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 113)

Segundo Bakhtin (1997, p. 388), a palavra existe para o enunciatário como

palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* que pertence aos outros e que preenche os ecos dos enunciados alheios; e, finalmente *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

Há dois tipos de “palavra do outro”, de acordo com Bakhtin (1983), que adquirem mais relevância no processo de formação ideológica do homem: a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. O discurso baseado na palavra de autoridade tem o estatuto de verdade, sem espaço para argumentação ou contestação: “A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito.” (BAKHTIN, 1983, p. 143). Por isso, torna-se difícil, para o interlocutor, tecer sentidos em um discurso imbuído de palavras de autoridade, uma vez que esta palavra “não é circundada de diálogos vivos... e em múltiplas ressonâncias, em volta dela morre o contexto, as palavras secam.” (BAKHTIN, 1983, p. 144)

Já a palavra internamente persuasiva revela algumas possibilidades:

Esta palavra é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela se destaca [...]. No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva anterior é comumente metade nossa, metade de outrem. (BAKHTIN, 1983, p. 145)

O discurso composto por palavra internamente persuasiva mostra-se adaptável a novos contextos e circunstâncias enunciativas da palavra, deixando o sentido aberto. A palavra internamente persuasiva, pois, é produzida criativamente e dá espaço a novas palavras.

A argumentação está amparada na persuasão e no convencimento. De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, persuadir é “levar ou convencer (alguém ou a si mesmo) a acreditar ou convencer(-se)” (HOUAISS, 2001, p. 2197) e convencer é “persuadir (alguém ou a si mesmo) a aceitar uma ideia ou admitir um fato, por meio de razões ou argumentos bem fundados” (HOUAISS, 2001, p. 826). Abreu (1999, p. 25) pontua que “convencer é construir algo no campo das ideias” e “persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para o agir”.

Para Schapper (2010), a argumentação é um modo de agir sobre o outro, fundado na e pela linguagem, com intenção de convencer/persuadir.

A argumentação está relacionada ao conjunto das ações humanas, cuja finalidade é a adesão do outro, ora na adoção de um comportamento, ora na adoção de um ponto de vista. Isso pode ocorrer em uma audiência formada por um único sujeito (auditório interno) ou em uma audiência coletiva, mais ampla (auditório universal). (SCHAPPER, 2010, p. 53)

De acordo com Schapper (2010, p. 56), “é na prática discursiva que persuadimos, convencemos, sempre que buscamos demonstrar o verossímil”, sendo a argumentação “[...] um dispositivo que permite aos sujeitos interagirem no campo das ideias, concepções, valores e crenças, colocando-os em contato, ora conflitantes, ora em concordância.” (SCHAPPER, 2010, p. 62). A

argumentação configura-se, assim, como um movimento dialógico, uma vez que a interação entre os sujeitos está no cerne do movimento argumentativo.

A partir das construções teóricas de Bakhtin, podemos pensar os enunciados [...] como textos e observar se se configuram como discurso autoritário que carece de persuasão interior para a consciência ou se são constituídos por discurso internamente persuasivo. Dito de outro modo: é a oportunidade de observar as palavras internamente persuasivas, para compreender como elas se relacionam no fluxo argumentativo, como se entrelaçam ao discurso do outro, para criar espaços de possibilidades de, na palavra própria, trazer a palavra do outro e, na palavra do outro, produzir a palavra própria. É nesse fluxo da interação verbal, tendo a argumentação como dispositivo, que os discursos de autoridade e internamente persuasivo se atravessam. Esse movimento discursivo promove o encontro-confronto de vozes em que, no seu interior, emergem os sentidos e os significados dos sujeitos em interação. (SCHAPPER, 2010, p. 66)

Há uma diversidade social de tipos de linguagens, produzidas por forças/grupos sociais. Essa heteroglossia, conforme Stam (2010, p. 334), é um processo conflituoso, que “[...] envolve uma orquestra de diversas ‘vozes’ responsáveis pela elaboração do texto, um processo que deixa marcas de discordâncias no próprio texto.” E, em uma abordagem bakhtiniana, “[...] não existe nenhum texto unitário, nenhum produtor unitário, e nenhum espectador unitário; em vez disso, existe uma heteroglossia conflituosa que permeia o produtor, o texto, o contexto e o leitor-observador.” (STAM, 2010, p. 334)

Stam (2010, p. 345) trata ainda da polifonia:

O conceito de “polifonia” chama atenção para a coexistência, em qualquer situação textual ou extratextual, de uma pluralidade de vozes que não se fundem numa única consciência, e sim existem em diferentes registros, gerando dinamismo dialógico entre si. Tanto a heteroglossia quanto a polifonia não indicam mera heterogeneidade enquanto tais, mas antes o ângulo dialógico no qual as vozes são justapostas e contrapostas de modo a gerar algo além delas mesmas.

A polifonia, para Stam (2010, p. 349), não se limita a uma mera aparição de um representante de um determinado grupo, mas dá-se como a criação de um cenário textual no qual a voz desse grupo pode ser ouvida em toda a sua força e em toda a sua ressonância.

E justamente pelo fato de o texto ser uma construção social, há uma lacuna entre o que é dito e o que é compreendido. Na perspectiva bakhtiniana, o sentido é movente (se modifica), é instável, enquanto o significado é estável. O sentido é dinâmico; é fruto da interação, e os significados vão sendo atualizados pelos sentidos em um processo dinâmico. O sentido está sempre em construção e se constrói em função da interação – não é solitário. O sentido não é puro ou original; está sempre embebido no social. Os sentidos se encontram e se confrontam na arena que se constitui a palavra.

As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários. A oração, como unidade da língua, também é neutra, e não comporta aspectos expressivos: ela os recebe (mais exatamente, participa deles) somente dentro do enunciado concreto. (BAKHTIN, 1997, p. 309)

Assim sendo, o diálogo é algo vivo, uma interação que coloca em jogo os sentidos. Só o sentido participa do diálogo. “Para ele (Bakhtin), só o sentido responde a perguntas; o significado não responde e por isso está fora do diálogo.” (BEZERRA, Paulo in BAKHTIN, 2003, p. XI). A respeito disso, Brait e Souza-e-Silva (2017, p. 17) consideram:

Ali onde a Linguística vai encontrar *significado*, conjunto de potencialidades previstas na língua, por exemplo, a Metalinguística vai se defrontar com *sentidos* dependentes da situação, dos contextos, dos sujeitos produtores e receptores, das esferas de comunicação, dos discursos em confronto, das relações dialógicas.

Para Vygotsky (1934/1993), o significado é um fenômeno da fala e do pensamento. Segundo o autor, o significado é um fenômeno da fala porque a palavra sem significado é um som vazio. E é um fenômeno do pensamento porque o significado de cada palavra é uma generalização que materializa os atos do pensamento. A linguagem, assim, não é apenas uma materialização do pensamento, pois “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir.” (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 108). A fala, pois, interfere no pensamento, e o pensamento interfere na linguagem verbal.

Já o sentido é explicado por Vygotsky (1934/1993, p. 125) como

a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

O sentido, pois, vislumbra o movimento da linguagem, dando dinamicidade ao significado das palavras. Enquanto o significado é convencional, estável, preciso e dicionarizado, o sentido “[...] é um fenômeno complexo móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência.” (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 466) E ambos são movimentos indissociáveis, uma vez que

os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como processo. Os significados referem-se, assim aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas próprias subjetividades. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)

É no interior do movimento da significação que os sentidos se constituem, a partir do momento em que se aproximam da subjetividade dos sujeitos.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela

significa apenas em um determinado contexto. (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 465-466)

A distinção entre significado e sentido, em uma perspectiva bakhtiniana, faz-se em paralelo à distinção entre sinal e signo:

O sinal tem uma função pré-fixada, unidirecional, e assume de forma unívoca um determinado significado. O sinal entra em jogo na comunicação puramente mecânica, nas linguagens técnicas e em todos os casos em que a resposta que provoca no interlocutor seja única, sem possibilidade de equívocos ou interpretações alternativas. [...] O signo, por outro lado, caracteriza-se por sua pluricidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes. O signo não requer uma mera identificação, já que estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva; o signo requer, além da identificação, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”. (PONZIO, 2011, p. 89-90)

Segundo Ponzio (2011, p. 93), o sentido de uma enunciação vai além do conteúdo puramente verbal: “[...] as palavras ditas estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas.” O que, quando pensamos na comunicação telejornalística, por exemplo, fica evidente ao levarmos em consideração a postura corporal, os gestos, as expressões faciais de apresentadores e repórteres, assim como as entonações que dão aos enunciados, as imagens escolhidas para ilustrar as reportagens e a própria edição das mesmas. Sem contar que, “mesmo quando as mensagens mais poderosas, mais controladas, estão dominantes, elas têm ainda que se defrontar com a ‘palavra’ de resposta do espectador e com o mundo de experiência” (NEWCOMB, 2010, p. 384) de cada sujeito que compõe a audiência. Tudo isso gera, no telespectador, uma compreensão ativa responsiva.

De acordo com Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017, p. 23), enquanto a compreensão passiva repete e memoriza, reproduz, dubla e não permite que o sujeito chegue às suas próprias palavras, a compreensão ativa estabelece uma luta com a palavra do outro, procurando encontrar nela seus próprios sentidos; enquanto a compreensão passiva exclui a possibilidade de uma resposta, a compreensão ativa traz em si o germe de uma resposta.

Na linguística, até agora, persistem *funções* tais como o “ouvinte” e o “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tais funções dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal. [...] os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala no locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos *aspectos* reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Na compreensão ativa,

a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 133)

O processo de compreender se dá, pois, em opor à palavra do outro uma contrapalavra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988), uma “palavra minha”, que é resultado das ressignificações da palavra do outro (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 207-208). Tal processo começa, segundo Angelo e Menegassi (2011, p. 207-208), com a apropriação da “palavra alheia” e segue com a conversão da “palavra alheia” em “palavra própria alheia”, somando a essa palavra as suas experiências individuais. A partir daí, é possível formar a “minha palavra”, um novo dizer, com caráter criativo e autônomo. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 113)

Angelo e Menegassi (2011, p. 208) enumeram diferentes modos de compreensão: a compreensão responsiva imediata e pronunciada, quando o interlocutor reage imediatamente à mensagem pronunciando uma resposta; a compreensão responsiva imediata no ato, na qual o interlocutor reage imediatamente à mensagem tomando alguma atitude; e a compreensão responsiva retardada, em que o interlocutor não dá uma resposta imediata, mas posterior.

Conforme Bakhtin, (2003, p. 378), “[...] a compreensão responsiva completa o texto do outro: ela é ativa e criadora. [...] No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.” A compreensão faz-se, de acordo com Angelo e Menegassi (2011, p. 204), um primeiro passo para o estabelecimento da atitude responsiva e a consequente manifestação do diálogo, sendo autor e leitor coparticipantes do processo. “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente [...] A compreensão é uma forma de diálogo.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 131-132) Compreender, portanto, é dialogar.

4.2 OLHARES BAKHTINIANOS À MÍDIA DE MASSA TELEVISIVA

A mídia de massa, em uma perspectiva bakhtiniana, é conceituada por Stam (2010, p. 333) como

[...] uma “rede complexa de signos ideológicos” situada no interior de ambientes múltiplos – o ambiente gerador dos meios de comunicação, o ambiente gerador ideológico mais amplo, e o ambiente gerador socioeconômico – cada um com suas próprias especificidades. A televisão, nesse sentido, constitui um microcosmo eletrônico, uma versão contemporânea do “romance” onívoro de Bakhtin, que reflete e abastece, distorce e amplifica, a heteroglossia local. É claro que a heteroglossia da televisão de certas maneiras é severamente comprometida, truncada; muitas vozes sociais jamais são ouvidas ou são severamente distorcidas.

Stam (2010, p. 333) realça que, embora existam tendências ideológicas claras na mídia massiva, a dominação nunca é completa, já que uma emissora televisiva não é formada apenas por seus próprios donos e diretores, mas

também pelo que o autor chama de “participantes criativos” – seus funcionários e sua audiência –, que podem resistir e pressionar a empresa. Portanto, o ambiente é permeado por várias vozes: “[...] quase todos os aspectos da televisão derivam do ambiente heteroglótico e contribuem para a natureza dialógica dessa mídia.” (NEWCOMB, 2010, p. 365-371)

No entanto, Amorim (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 13) alerta:

Reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa. O pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos.

Quando tratamos dos meios de comunicação de massa, é relevante destacar o pensamento de Newcomb (2010, p. 381), para quem o diálogo, sendo um processo de negociação contínua, é determinante na criação do conteúdo televisivo. Newcomb (2010, p. 381) afirma que há um diálogo social implícito entre o público e quem faz a televisão (2010, p. 381). E, sim, há. “Cada diálogo é modulado pelos acentos específicos de um interlocutor definido culturalmente. [...] O eu, num contexto de polifonia, é necessariamente sincrético, em especial quando a polifonia é amplificada pela mídia.” (STAM, 2010, p. 346)

Não apenas os enunciados verbais fazem sentido na televisão, como pontuado anteriormente:

[...] os personagens representados são “imagens” de linguagens. Bem mais forte se torna esse sentido de imagem, quando assistimos, realmente, às representações. Nós *vemos* as escolhas feitas para o vestuário, a maquiagem, o corpo em si mesmo [...] Eles trazem consigo uma amplitude de significados associados com sua linguagem específica total e esses significados interagem com outras zonas, outras amplitudes. O resultado é a criação do diálogo, mesmo quando os personagens nada falam. A essa altura, faz-se necessária a análise visual da televisão. Nos padrões na câmera, na edição, no desenho do cenário, o diálogo está em ação. (NEWCOMB, 2010, p. 372)

Da mesma forma, Newcomb (2010, p. 373) comenta que a aparição de dois personagens em um mesmo ambiente ou uma troca de olhares ou de gestos podem representar diálogos. Fernandes, Carvalho e Campos (2012, p. 97) concordam e amplificam:

O diálogo que se constitui na interação realizada com a materialidade da linguagem verbal e não-verbal é dotado de um certo acabamento. Entretanto, dada a tensão dialógica, na convivência de coincidência e não-coincidência entre os dizeres, prevalece seu caráter de inacabamento e destaca-se o movimento constitutivo do dialogismo como anteposição de palavra e contrapalavra dos interlocutores.

Já Stam (2010, p. 337), a respeito dos telejornais, defende que a conversação, nos noticiários televisivos, se dá entre os locutores e o público:

O “programa” é estruturado como o que parece ser um diálogo: os locutores se dirigem diretamente a nós, na segunda pessoa, e nos dão “boa noite” e “até amanhã”. Aqui, o tato do programa é claramente integrativo, engendrando o que chamei em outro lugar de um “regime do nós fictício”. No mundo da redação do jornal, sujeitos extrovertidos e moçoilas afáveis personificam vizinhos simpáticos ideais, formando coletivamente a imagem de uma animada e solidária “família do noticiário”.

Newcomb (2010, p. 381-382) alerta sobre o risco de relegar o espectador a uma posição passiva, meramente reativa. O autor argumenta que, em uma perspectiva dialógica de comunicação, ao contrário, o espectador é ativo, à medida em que aceita, rejeita ou modifica a mensagem que lhe é apresentada, participando do processo de construção de sentido essencial para depurar o papel da comunicação de massa no diálogo social.

Nos estudos de comunicação de massa, esse sentido de troca é frequentemente negado. O “diálogo”, geralmente, tem sido marcado pela unilateralidade, com pouca oportunidade ou tentativa de “resposta”. Mas tal atitude é baseada numa ideia estreita e simplista do modo como o sentido deveria ser gerado e intercambiado. Os poucos estudos disponíveis de observação sobre o ato de assistir à televisão estão começando a sugerir alguma coisa diferente: que os espectadores absorvem a televisão em outras formas de diálogo, que respondem com histórias e comentários paralelos, que bloqueiam, moldam e

modelam as “palavras” da televisão de inúmeros modos.
(NEWCOMB, 2010, p. 382)

Assim sendo, como destaca Bakhtin (1997, p. 322), a posição e a relevância do destinatário repercutem de modo especial na comunicação.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

“Do encontro e de seu fracasso, do diálogo e do equívoco se tece a produção de conhecimento em Ciências Humanas.” (AMORIM, 2004, p. 32)

Nossa escolha de caminho metodológico nos levou a eleger as três categorias bakhtinianas apresentadas no capítulo anterior (produção de sentidos, compreensão ativa responsiva e argumentação dialógica) e a utilizar tais categorias teóricas como categorias analíticas, que irão nos acompanhar na análise dos dados, por meio da perspectiva sócio-histórico-cultural. Segundo Freitas (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 26), a abordagem sócio-histórico-cultural “[...] representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas”, propiciando uma visão humana dessa construção do conhecimento. Isso porque, de acordo com Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017), Bakhtin entende o homem como um ser histórico, que se constitui a partir de um conjunto de relações sociais. Os fatores sociais, assim, podem modelar a mente, construir o psiquismo e a consciência dos seres. A metodologia de Bakhtin, portanto, é baseada no diálogo e supõe o outro e a interação por meio da linguagem.

A linguagem é um ponto central na perspectiva histórico-cultural: o fio que tece toda a trama constitutiva dessa abordagem teórica. Linguagem vista para além de sua função comunicativa, compreendida também como constitutiva do pensamento e da própria consciência humana. (FREITAS in FREITAS; RAMOS, 2017, p. 13)

Ou seja, a linguagem tem uma dimensão transformadora. Schapper (2010) concorda e afirma que a centralidade da perspectiva sócio-histórico-cultural “[...] é a concepção de linguagem como uma construção que se processa no campo da intersubjetividade, nas relações ‘inter’ sujeitos, marcadas pelas contradições sociais e pelos diferentes lugares que estes ocupam na esfera social.” (SCHAPPER, 2010, p. 32)

Freitas (in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003), aponta seis características da pesquisa qualitativa de ótica sócio-histórico-cultural:

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 27-28)

Ou seja, a pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural é considerada por Bakhtin como uma relação dialógica entre sujeitos. Os pesquisados, assim, não são vistos como objetos, mas como sujeitos possuidores de vozes e capacidade de construir conhecimento – portanto, coparticipantes da pesquisa. E, nessa relação, que é possibilitada pela linguagem, os sujeitos são percebidos em suas singularidades, mas situados em relação ao contexto histórico-social. Inclusive o sujeito pesquisador, que afeta os pesquisados e é afetado por eles. (FREITAS in FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003) Nessa ótica, pois, não fazemos pesquisa sobre o(s) outro(s), mas com o(s) outro(s), produzindo sentidos a partir do encontro pesquisador & pesquisados.

Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017, p. 26) afirma que “dialogia e alteridade são marcas da concepção de linguagem presente na perspectiva

histórico-cultural na qual o eu é constituído pelo outro: ser é expressar-se pelo diálogo.” Amorim (2004) também chama a atenção para a importância da alteridade no processo de pesquisa:

[...] em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa [...]. (AMORIM, 2004, p. 28-29)

É preciso, então, buscar esse encontro com o(s) outro(s). Os métodos e as técnicas devem conter essas estratégias de encontro, mas o pesquisador deve estar ciente de que a aproximação, o encontro verdadeiro com os pesquisados pode vir de onde menos se espera. (AMORIM, 2004) A pesquisa é o lugar de encontro do pesquisador e o seu outro, pois há sempre a presença do outro na pesquisa. E, pela linguagem, todos os sujeitos imbricados nesse processo se transformam:

[...] essa ação humana no processo de pesquisa interfere no próprio objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, como elemento transformador. Essa ação transformadora é possibilitada pela linguagem, pelas trocas discursivas ocorridas durante o processo de pesquisa. Trocas discursivas que afetam pesquisador e pesquisados provocando neles transformações. (FREITAS in FREITAS; RAMOS, 2017, p. 24-25)

Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017) argumenta que Bakhtin compreende o homem como um produtor de textos e, assim, o objeto das ciências humanas é, justamente, esse ser falante. Dessa forma, a autora considera que fazer pesquisa nas ciências humanas é “ir à procura do outro, encontrá-lo em seus textos.” (FREITAS in FREITAS; RAMOS, 2017, p. 25) Para isso, o pesquisador pode se utilizar de vários instrumentos de pesquisa, chamados por Freitas (in FREITAS; RAMOS, 2017) de desencadeadores de discurso, que propiciam o encontro do pesquisador com os pesquisados pela via do discurso. Entre esses instrumentos está o grupo focal.

E é justamente com a metodologia de realização de grupos focais que os dados desta pesquisa foram produzidos junto aos pesquisados. Tal metodologia é um tipo de pesquisa qualitativa que permite obter “[...] um conjunto de percepções e não simplesmente uma relação de perguntas e respostas de um para um.” (COSTA, 2005, p. 189) O grupo focal pode resultar em uma rica gama de informações, sendo, para Costa (2005, p. 191), “uma alternativa valiosa para quem quer ouvir, perceber e compreender as experiências e crenças dos participantes de um grupo.” Também Gatti (2005) destaca que as trocas realizadas no grupo permitem captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, por possibilitarem a emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Costa (2005) sugere que a reunião dure aproximadamente uma hora e que tenha de oito a 12 participantes, enquanto, para Gatti (2005), o grupo deve possuir de seis a 12 pessoas. Já Gatti (2005) alerta para a importância da abertura do grupo, momento considerado por ela crucial para a criação de condições favoráveis à participação dos componentes. Ela afirma que é necessário propiciar uma situação confortável para os participantes, para que eles fiquem à vontade. Para tal, o moderador deve informá-los sobre o objetivo do encontro e sobre como será o processo. Também a forma de registro do trabalho precisa ser explicitada, e deve-se ter a concordância dos participantes quanto a isso.

Nesses primeiros momentos, deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos. Os participantes devem sentir-se livres para

compartilhar seus pontos de vista, mesmo que diverjam do que os outros disserem. (GATTI, 2005, p. 29)

Costa (2005) destaca a importância do moderador para o grupo, que o vê como autoridade. Isso, entretanto, pode ocasionar uma tendência, por parte dos participantes, de agradarem o moderador, o que pode alterar os resultados da pesquisa. O moderador, portanto, deve ficar atento à possibilidade de conformidade dentro do grupo, propiciando um clima descontraído e informal. Ele deve estimular os componentes a interagir e aproveitar as ideias dos participantes para mudar de assunto. Depois de realizada a reunião com o grupo focal, o material deve ser transcrito e analisado. Costa (2005) sugere o agrupamento dos depoimentos em categorias referenciadas pela hipótese da pesquisa.

Cientes das possibilidades oferecidas por este caminho metodológico, optamos por utilizá-lo para a realização desta pesquisa. No entanto, devido à pandemia de Covid-19, o grupo focal foi feito remotamente, em plataforma *online*, como será relatado a seguir. A realização da metodologia de forma *online*, a princípio, nos pareceu um dificultador, uma vez que tão importante quanto o que é falado pelos integrantes do grupo focal, são suas reações. Então, para garantir a maior absorção possível de seu conteúdo oral e visual, gravamos não só o áudio, mas também o vídeo do mesmo para, posteriormente, transcrever as falas e captar as reações dos componentes, já que foi solicitado a todos que participassem das sessões não só com os microfones ligados, mas também com as câmeras abertas – também a mediadora do grupo focal, a autora da pesquisa, ficou todo o tempo com o microfone e a câmera ligados. Apesar do receio inicial de realizar a metodologia de maneira *online*, avaliamos que os resultados foram satisfatórios, uma vez que foi possível captar, para além dos conteúdos orais, também os visuais. Somente consideramos ter sido mais trabalhoso o processo de transcrição, uma vez que, para captar todas as reações dos componentes, foi necessário voltar as gravações em praticamente todas as frases – em vários momentos, mais de uma vez.

Então, para refletir sobre as três categorias bakhtinianas elencadas para a realização deste trabalho, realizamos um grupo focal com professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual de cinco instituições de ensino superior –

três públicas e duas privadas –, com *campi* localizados no interior do estado de Minas Gerais. Nosso objetivo foi tentar perceber como essas questões são percebidas pelos professores e ensinadas nos cursos de graduação em Jornalismo. Também colocamos, para os componentes do grupo focal, a questão da formação – ou da falta de formação – de professores de Jornalismo.

Consideramos pertinente informar que, para a banca de qualificação desta pesquisa, realizamos, na verdade, três grupos focais – todos *online*. Além do grupo reunindo professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual, outros dois foram formados com jornalistas que trabalham, em diferentes funções, em seis emissoras televisivas (algumas pertencentes à mesma bandeira). Nosso objetivo inicial ao fazer os grupos com profissionais de telejornalismo foi lançar olhares, também, ao modo como as categorias bakhtinianas elencadas para a pesquisa são pensadas e tratadas pelos jornalistas televisivos que estão no mercado de trabalho. E, também, observar a existência de conexão entre o ensino e a prática do Telejornalismo ou se a distância prepondera entre essas duas instâncias. Porém, após a realização da banca de qualificação desta pesquisa, seguindo sugestão da própria banca, optamos em trazer para este texto exclusivamente o conteúdo do grupo focal dos professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual, por entendermos que, desta maneira, esta tese estaria melhor adequada ao doutoramento em Educação.

De toda forma, a título de conhecimento dos avaliadores deste trabalho, informamos que os dois grupos focais com profissionais de telejornalismo foram realizados no dia 22 de julho de 2020. Como não foi possível reunir todos os profissionais de telejornalismo em um mesmo horário, em função de seus diferentes turnos de trabalho, um grupo foi feito de manhã e outro de tarde. O grupo focal realizado de manhã foi iniciado pela plataforma Zoom e migrado para a plataforma Google Meet, após um problema na gravação do mesmo. No total, teve uma hora e 25 minutos de duração e foi composto por quatro telejornalistas, sendo três mulheres e um homem. Já o grupo da tarde foi feito pela plataforma Google Meet, com duração de uma hora e 35 minutos e tendo participação de sete profissionais, sendo cinco mulheres e dois homens. Somando os integrantes desses dois grupos focais, reunimos onze profissionais de telejornalismo (oito mulheres e três homens), todos atuando em emissoras televisivas de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, sendo cinco

emissoras comerciais e uma emissora pública. Das cinco emissoras comerciais, três pertencem à Rede Globo, uma à Rede Bandeirantes e uma ao Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

Voltemos, então, ao grupo focal formado por professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual, cujos conteúdos foram considerados para o *corpus* desta pesquisa, conforme anteriormente explicitado. Quando pensamos na formação do grupo, a ideia foi convidar professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual das três instituições de ensino de Juiz de Fora que oferecem graduação em Jornalismo: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Centro Universitário Academia (UniAcademia) e Centro Universitário Estácio. Os convites foram feitos e aceitos e, assim, conseguimos a confirmação de participação de sete integrantes. Para chegarmos ao número ideal de componentes, de acordo com as autoras estudadas a respeito da metodologia – Costa (2005) e Gatti (2005) –, ampliamos os convites para professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual de outras duas instituições de ensino que oferecem graduação em Jornalismo na região: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de São João del-Rei (UFSR), conseguindo mais quatro integrantes para o grupo focal e chegando, assim, a onze componentes. No entanto, três dias antes da realização do grupo focal, uma professora da UFJF informou que não poderia participar do mesmo, porque havia sido convocada para uma reunião profissional no dia e no horário agendados. Como já tínhamos a confirmação de dez integrantes, um número considerado dentro do ideal por Costa (2005) e Gatti (2005), decidimos não convidar mais nenhum componente, visto, também, à proximidade de realização do mesmo.

O grupo focal foi realizado em 20 de julho de 2020, pela plataforma Zoom, por onde foi gravado, com consentimento dos participantes, para posterior transcrição do conteúdo. Marcado para começar às 14h30, teve início às 14h35 e terminou às 17h11, tendo duas horas e 37 minutos de duração. O grupo foi composto por dez integrantes, sendo seis mulheres e quatro homens. Reunimos, na tabela abaixo, as informações a respeito dos participantes³⁶:

³⁶ Os nomes dos componentes são fictícios, para preservar as identidades dos mesmos. As especificações sobre as disciplinas lecionadas e a atuação em telejornalismo foram escritas, aqui, da mesma maneira como foram enviadas pelos participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Integrantes do grupo focal e sua caracterização

NOME	IDADE	TITULAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR	VÍNCULO ATUAL	IES ATUAL É PÚBLICA OU PRIVADA?	DISCIPLINAS DE TELEJORNALISMO OU JORNALISMO AUDIOVISUAL QUE JÁ LECIONOU OU LECIONA	ATUAÇÃO EM TELEJORNALISMO OU JORNALISMO AUDIOVISUAL	CIDADE DE ONDE PARTICIPOU DO GRUPO FOCAL
Alexandre	43	Doutor em Artes	16 anos	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Pública	Telejornalismo 1 e 2, Produção e Experimentação, Documentário, Cinegrafia e Experimentação, Técnicas de Reportagem e Direção de Fotografia	Editor chefe por 6 anos	Belo Horizonte/MG
Amanda	38	Doutora em Comunicação	9 anos	Centro Universitário Estácio Juiz de Fora	Privada	Redação e Produção para Vídeo, Telejornalismo, Técnica em Jornalismo Audiovisual e Edição em Jornalismo Audiovisual	Produtora e editora por 8 anos	Juiz de Fora/MG
Carla	40	Doutora em Comunicação	5 anos	Centro Universitário Academia (UniAcademia) ³⁷	Privada	Telejornalismo, Técnicas de Produção Audiovisual e Produção de Programas Televisivos	Produtora, repórter, editora de texto e editora de reportagem por 12 anos	Juiz de Fora/MG
Clarisse	63	Doutora em Comunicação	33 anos	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Pública	Telejornalismo ³⁸	Repórter e apresentadora por 18 anos	Juiz de Fora/MG
Eduardo	39	Doutor em Co-	5 anos	Universidade Federal	Pública	Telejornalismo, Técnicas de Produção Audiovisual,	Repórter e, eventualmente,	Mariana/MG

³⁷ O Centro Universitário Academia (UniAcademia) é o antigo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). O novo nome foi dado quando a instituição tornou-se centro universitário, em abril de 2020. Disponível em <https://www.uniacademia.edu.br/blog/ces-jf-agora-e-centro-universitario-e-muda-nome-para-uniacademia> Acesso em 19/02/2021.

³⁸ Quando indagada sobre as disciplinas relacionadas a Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual que já lecionou ou leciona, Clarisse respondeu: “Os nomes das disciplinas variam bastante; atualmente leciono Telejornalismo”. Por isso, inserimos apenas o nome Telejornalismo.

		municação		de Ouro Preto (UFOP)		Técnicas de Jornalismo Audiovisual, Linguagem Audiovisual, Convergência e Processos Jornalísticos e Laboratório Integrado I	apresentador e editor por 8 anos	
Felipe	40	Mestre em Comunicação (em doutoramento)	14 anos	Centro Universitário Academia (UniAcademia)	Privada	Técnicas de Produção Audiovisual, Produção de Programas Televisivos, Laboratório de Produção Jornalística e Edição	Produtor, diretor, apresentador, entrevistador, diretor de programação, chefe de produção e coordenador de evento por 18 anos	Shaker Heights, estado de Ohio, Estados Unidos
Kátia	48	Mestra em Comunicação (em doutoramento)	11 anos	Centro Universitário Academia (UniAcademia)	Privada	Jornalismo Audiovisual, Técnicas de Produção Audiovisual, Jornalismo Multiplataforma e Documentário	Repórter, apresentadora de quadro e editora de reportagem por 8 anos	Juiz de Fora/MG
Leticia	36	Doutora em Comunicação	10 anos	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Pública	Telejornalismo 1, 2 e 3 e Documentário	Atuação em “diversos projetos relacionados ao audiovisual” desde que iniciou a carreira docente	Juiz de Fora/MG
Lourdes	55	Doutora em Letras	13 anos	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Pública	Telejornalismo: Teoria e Prática e Oficina de Telejornalismo 2	Produtora e editora de texto por 15 anos	Barbacena/MG
Lúcia	47	Doutora em Comunicação	23 anos	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Pública	Telejornalismo 1 e 2, Edição em Telejornalismo, Teledifusão, Técnica de Interpretação para TV, Técnica de Produção	Várias funções por 12 anos	Juiz de Fora/MG

						Jornalística em Hipermídia, Técnica em TV e Técnica de Jornalismo Audiovisual		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Portanto, os professores de ensino superior participantes do grupo focal lecionam, atualmente, em cinco diferentes instituições de ensino públicas (Universidades Federais de Juiz de Fora, Ouro Preto e São João del-Rei) e privadas (Centros Universitários Academia/UniAcademia e Estácio de Juiz de Fora) do estado de Minas Gerais. Dos dez componentes, apenas uma (Letícia) não declarou ter experiência profissional em emissora televisiva.

Mesmo compreendendo que o encontro pesquisadora & pesquisados seria um encontro de afetação mútua, mesmo estando aberta a estes diálogos e à transformação que eles propiciariam e mesmo estando ciente de que os discursos poderiam e seriam produzidos livremente pelos pesquisados, esta pesquisadora sentiu a necessidade de preparar algumas questões básicas para levar ao grupo focal, como um guia para nortear o diálogo. Desta forma, foram elaboradas quatro perguntas abordando as três categorias bakhtinianas elencadas na pesquisa e mais uma questão relativa à questão da formação de professores de Jornalismo. E ainda uma pergunta inicial, para abrir os diálogos e para tentar perceber se alguma das três categorias bakhtinianas estaria contemplada por algum ou alguns dos pesquisados como prioridade no ensino de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual. As questões básicas que compuseram nosso guia no grupo focal foram as seguintes:

- Quando você está lecionando Telejornalismo para seus alunos e suas alunas, o que você considera o mais importante para ensinar a eles e elas?
- Você acha que, quando uma notícia é veiculada pela TV, o receptor/o público pode entender essa notícia de alguma forma ou maneira diferente daquela que o/a profissional do jornalismo tenta transmitir? Se você acha que sim, por que você acha que isso pode ocorrer?
- Quando uma notícia é transmitida pela TV, você acha que o receptor, de alguma forma, responde a essa informação? Responder no sentido de dar

uma resposta efetiva, fazer algo a partir daquilo que foi noticiado. Ou que ele apenas vê, escuta, memoriza, reproduz... ou seja: o receptor faz algo a partir daquilo que ele recebe da notícia televisiva?

- Os telejornais exercem o poder argumentativo, tentando persuadir ou convencer o público a respeito das informações veiculadas?
- Na sua opinião, há diálogo entre jornalistas de televisão e consumidores de informação televisiva?
- Em algum momento da sua vida docente você sentiu falta de haver licenciatura no Jornalismo ou algum tipo de formação para professores de Jornalismo?

Outras perguntas e questões foram inseridas pela mediadora/pesquisadora no decorrer dos diálogos, como será evidenciado no próximo capítulo, no qual discorreremos sobre os conteúdos advindos do grupo focal com professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual.

6 PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA DE (TELE)JORNALISMO: OS CONTEÚDOS ADVINDOS DO GRUPO FOCAL

“[...] eu queria falar o quão foi gostoso ouvir vocês. A gente tem muitas coisas em comum. Muito do que vocês falam também são palavras minhas.” (ALEXANDRE)

Ao realizar o grupo focal com professores e professoras de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual, tive a impressão de que os participantes gostaram de dialogar a respeito das questões relacionadas ao assunto. Não debateram exclusivamente assuntos sobre o ensino do Telejornalismo, mas sobre o telejornalismo em si. Por mais que existam congressos e outras instâncias destinados a isso, parece faltar espaço para se discutir o telejornalismo, suas rotinas de produção, sua recepção e suas implicações.

Em alguns momentos, alguns professores tiveram o impulso de responder sim ou não a determinadas questões, mas, depois, após ouvirem as respostas de outro(s), refletiram mais a respeito dos temas. Não que tenham mudado suas opiniões, mas aprofundaram seus pensamentos e problematizaram os mesmos. Enquanto pesquisadora, passei pelo mesmo processo: tive a chance de me aprofundar em alguns pensamentos que tinha a respeito dos assuntos colocados por mim para o grupo e mesmo de mudar de opinião sobre alguns pontos.

Não foi difícil, mas também não foi tão tranquilo conduzir o grupo focal formado por professores, sendo oito doutores e dois mestres em processo de doutoramento. Sem contar que todos são, também, pesquisadores de Telejornalismo e, dessa forma, sabem muito bem como se dá uma pesquisa. Todos os participantes são muito articulados em seus pensamentos e em suas falas e assim mostraram-se durante o grupo focal. As discussões suscitadas foram muito ricas. Em alguns momentos, tive vontade de também opinar a respeito das questões que eu estava colocando em discussão (afinal, sou professora de Telejornalismo!), mas me contive na função de mediadora daquele momento de produção de dados.

Houve muito respeito por parte de todos sobre as opiniões dos demais. Às vezes, foi nítida a discordância em relação a uma ou mais questões. Mas todos se ouviram e dialogaram. Foi possível perceber, também, a tendência de cada participante de debater os assuntos a partir de seu ponto de interesse.

Quem pesquisa acessibilidade, por exemplo, falou da acessibilidade no telejornalismo. Quem leciona em pós-graduação, defendeu a pós-graduação como possibilidade de formação de professores de Jornalismo. E assim por diante. O que faz parte, claro, já que produzimos sentido de acordo com nossas vivências e nossos repertórios. Como Bakhtin postula que nenhum texto é livre de ideologia, as ideologias e os posicionamentos políticos dos participantes foram colocados por eles próprios em alguns momentos de suas falas, quer explícita ou implicitamente, como poderemos perceber em seguida.

O grupo focal foi aberto com a pesquisadora agradecendo a participação de todos e informando que estava gravando a sessão, mas que a gravação não seria divulgada e utilizada exclusivamente para permitir a transcrição posterior. Disse também que colocaria algumas questões e que todos poderiam ficar à vontade para responder ou não a respeito do assunto apresentado. E lembrou que, em um grupo focal, não há respostas certas ou erradas e que o importante é justamente a riqueza de opiniões.

6.1 OS PRINCIPAIS SABERES TRANSMITIDOS PELOS PROFESSORES DE TELEJORNALISMO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Instigada a conhecer a principal preocupação das professoras e dos professores de Telejornalismo na transmissão dos saberes para estudantes a respeito da disciplina, a pesquisadora colocou a questão como a primeira a ser debatida no grupo focal, indagando o que os componentes do grupo focal consideravam o mais importante para ensinar aos estudantes nas aulas de Telejornalismo e disciplinas afins. A construção da narrativa audiovisual foi a questão mais apontada pelos integrantes do grupo focal. Lúcia revelou que a principal preocupação dela é ensinar como contar, eticamente, uma história em televisão, justificando: “Porque os nossos currículos, de maneira geral, já vêm com a marca do impresso estruturada [...]. Então como contar uma história em televisão?”

Kátia também apontou o tema da construção da narrativa: “O que me instiga e o que eu transformo num desafio é mostrar pros alunos que a gente está falando de uma narrativa ‘audiooooooovisual’. Eu falo pra eles que é uma

única palavra. [...] as duas coisas têm que caminhar juntas.” Kátia concordou com Lúcia também em relação ao alicerce que os estudantes têm no texto:

[...] eles acham que fazer uma matéria de telejornalismo é escrever uma matéria. Não, é escrever uma matéria em cima de imagens. Então sempre o que me instiga é falar, às vezes de forma até brincando: nós estamos aqui no jornalismo “audiooooooovisual”. Não vamos esquecer que o áudio a gente vai pensar como conteúdo textual-oral, mas o visual complementando. (KÁTIA)

O desafio de fazer os alunos assimilarem como é uma narrativa audiovisual também toca Felipe: “Desde sempre [...] meu ponto chave de trabalho sempre foi a combinação entre áudio e vídeo. [...] não é simplesmente uma soma – é uma combinação supercomplexa, e a gente tem que buscar uma maneira de sistematizar isso.” Felipe observou que, entre os estudantes, sempre há alguns que se atentam mais ao texto e outros que apenas juntam textos e vídeos, sem uma percepção de como essa junção é significativa.

Então a gente vai cair na história da narrativa, do contar a história, do conseguir transmitir alguma coisa, de reportar alguma coisa, de dar sentido, de construir uma narrativa audiovisual que faz sentido. Esse é um ponto chave pra mim. E uma coisa que me instiga muito é tentar buscar a ideia, a formação do olhar, a formação de repertório pra que cada pessoa tenha a capacidade de escolher se vai atuar em uma linha mais canônica ou mais alternativa. E passa por também aprender a olhar pro que a gente tem à disposição, especialmente no sentido do que tem o carimbo de telejornalismo quando a gente liga a televisão ou mesmo quando consome pela Internet, e aprender a desconfiar um pouco de algumas coisas. Nós todos, professores, temos um desafio muito grande, que é dizer que um monte de coisas que se vê no que a gente chama de mercado não são boas práticas de jornalismo no sentido amplo. São coisas que a gente se acostumou a ver... diariamente há pessoas desafiando a técnica jornalística, desafiando a ética jornalística [...]. (FELIPE)

Lourdes contou que gosta de trabalhar a construção da narrativa a partir da desconstrução da mesma:

[...] o meu ponto de partida sempre é a desconstrução do telejornalismo e o apontamento de como o telejornalismo é capaz de construir uma realidade. Então eu parto da

desconstrução, pra mostrar a eles como é feita aquela construção, chamando, principalmente, a atenção deles pra questão ética. [...] E depois a gente passa pelas questões técnicas. (LOURDES)

Ao comentar sobre a construção das narrativas telejornalísticas, Amanda destacou a questão da produção de sentidos por meio dessas narrativas. Atenta a isso, ela disse tentar mostrar aos estudantes que fazer telejornalismo é muito mais do que dominar os equipamentos e as tecnologias:

[...] uma preocupação que eu tenho [...] é principalmente falar que, quando a gente chega em telejornalismo, você não está fazendo telejornalismo porque você sabe apertar o *play* da câmera, o *rec*, gravar, jogar no computador, recortar e colar imagens e trechos de sonoras, né? Que telejornalismo, principalmente se for uma disciplina voltada para a edição, não é unicamente manipular um *software*, mas vai nessa linha da produção de sentido, da narrativa. E pensar a narrativa começa lá na pauta, pensar a produção da pauta, a angulação, as fontes, dentro do tempo que você tem de um minuto e meio, um (minuto) e quarenta, se você tem mais tempo, três minutos, enfim... o trabalho do repórter na rua, voltar pra redação, escrever um texto. Palavras não são aleatórias, trechos de sonoras não são escolhidos aleatoriamente. Mas entender que telejornalismo, além da essência da apuração, que vai perpassar qualquer tipo de jornalismo, a gente tem que lembrar que a gente está produzindo sentido, é narrativa. (AMANDA)

A questão da construção da narrativa também foi apontada por Alexandre, assim como uma abertura à experimentação por parte dos estudantes:

[...] construir narrativas a partir de um olhar crítico, um olhar analítico, não só dos produtos, dos formatos, dos dispositivos que existem, mas também com uma possibilidade de experimentação, com um grau de abertura que, talvez, possa tangenciar algo que talvez a gente nem conheça, que daqui a pouco vai aparecer. (ALEXANDRE)

Mostrar aos estudantes as possibilidades de experimentação é uma premissa que também permeia o modo de ensinar de Eduardo: “[...] não negar outros modos, outras formas não canônicas de contar histórias audiovisuais em construção, que estão em evidência, que estão atravessando o que a gente chamou, até então, de telejornalismo.” Eduardo pontuou que, apesar de mostrar

esta abertura aos alunos, também leva a eles alguns pontos canônicos do jornalismo audiovisual, sobretudo a preocupação com os dois recursos (“nem só áudio, nem só visual”) e com a ética.

A gente não pode abrir mão disso. Mas, por outro lado, a gente precisa também – e essa é a minha maior preocupação hoje – estar atento aos sinais, a essas emergências, a esses outros modos de contar histórias, que estão vindo de outros lugares, que foram possíveis a partir da digitalização, da portabilidade dos objetos que nos ajudam a contar essas histórias. Então a gente precisa levar em conta também esses objetos durante as nossas aulas. Essa rede mudou, e nós precisamos estar de olho nisso. (EDUARDO)

Comungando do ponto de vista de Eduardo e observando que não tem experiência profissional com o rigor do telejornalismo hegemônico, Letícia disse que usa, a seu favor, em sala de aula, as vivências que possui com o audiovisual:

O meu foco é investir em experimentações no que diz respeito à narrativa, no que diz respeito à linguagem. Quer dizer: como a gente pode mobilizar o audiovisual como linguagem pra traduzir mundos, pra fazer encontrar os agentes envolvidos em certa pauta, em certo acontecimento – os agentes humanos e não humanos. E, além de realizar essas experimentações e apostar nessas experimentações, sem abandonar o canônico, o meu lugar, a minha mirada, o meu olhar vai pra um outro canto: é observar o que surge e o que existe no mundo como análogo de telejornalismo ou que se auto intitulam como agentes de um certo jornalismo audiovisual. [...] E aí observar os tensionamentos que surgem a partir do que é canônico e do que não é, desse novo, desses outros que surgem e tentar inventar modos potentes de fazer telejornalismo a partir disso. (LETÍCIA)

Por sua vez, Carla pontuou que a acessibilidade às narrativas é o que mais a toca ao ensinar telejornalismo. Ela contou que, sem deixar de lado o casamento³⁹ do áudio com a imagem, mostra atenção especial às palavras utilizadas: “Minha preocupação é se aquela palavrinha que ele (aluno) colocou, se a pessoa cega vai conseguir entender aquela história que está sendo contada. [...] eu quero pensar se [...] minha reportagem pode ser inclusiva também para

³⁹ Em telejornalismo e no seu ensino, é muito comum utilizarmos a palavra “casamento” quando nos referimos à construção da narrativa em áudio e vídeo. Costumamos dizer que texto e imagens devem estar casados, o que significa que devem se complementar.

o cego.” Já Clarisse informou focar suas aulas de Telejornalismo nas atribuições da produção e da reportagem: “[...] ensinar muito bem produção, como você deve fazer levantamento de pautas [...] e acompanhar muito o repórter em termos de performance dele, lendo o texto, fazendo passagem⁴⁰, fazendo encerramento⁴¹, fazendo um vivo⁴² [...].” Clarisse admitiu dar pouca atenção à parte de edição, talvez por uma dificuldade pessoal com esta etapa do telejornalismo.

Em seguida a esta questão inicial, começamos a introduzir as três categorias bakhtinianas escolhidas para o desenvolvimento da nossa pesquisa. A primeira delas foi a produção de sentidos, contemplada no próximo subcapítulo.

6.2 PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A questão que inaugurou o diálogo do grupo focal em relação à produção de sentidos no Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual foi: *Você acha que, quando uma notícia é veiculada pela TV, o receptor/o público pode entender essa notícia de alguma forma ou maneira diferente daquela que o/a profissional do jornalismo tenta transmitir? Se você acha que sim, por que você acha que isso pode ocorrer?* Os dez componentes do grupo concordaram que o público pode e entende de maneiras diferentes aquilo que é veiculado no telejornalismo. Clarisse foi enfática: “Lógico que eu acho que as pessoas entendem as coisas, às vezes, totalmente ao contrário do que você pensou.” Ela defende a realização de mais pesquisas de recepção de telejornais, para que se possa tentar entender o que as pessoas compreendem daquilo que é dito.

Talvez as pessoas compreendam melhor uma *live* que alguém faça hoje de uma comunidade, com o linguajar daquela comunidade, com todos os trejeitos daquela comunidade, do que aquele linguajar padrão, que, muitas vezes, é lotado de jargões que não são do uso comum. Então eu acredito que realmente há uma grande dificuldade. Nós, quando damos aula, falamos isso para os alunos, mas não tem como a gente pensar, hoje, nessa comunicação de massa em que você vá atingir todo

⁴⁰ Passagem é o momento em que o repórter aparece na reportagem, dando alguma informação. É a assinatura visual da reportagem.

⁴¹ Encerramento é quanto a passagem é inserida ao final da reportagem.

⁴² Vivo é qualquer entrada/participação ao vivo do repórter dentro de um telejornal, programa noticioso ou mesmo da programação televisiva.

mundo. Só quando você fala de um buraco, de um problema no trânsito... tem coisas que são, realmente, muito cotidianas, então é mais fácil. Agora, quando você tem que trabalhar com outro nível de informação... [...] Como é difícil, né, falar de uma fonte pra milhares de telespectadores. (CLARISSE)

Eduardo concordou com Clarisse e acrescentou que essa possibilidade de entendimento diverso é uma condição comunicacional:

Eu não só acredito que o entendimento é diferente, como eu acredito que essa é a condição da Comunicação. A condição comunicacional pelo jornalismo é e sempre foi assim. A mesma palavra tem significações diferentes em cosmologias diferentes, em mundos diferentes. Eu acho que sempre foi assim. O que está acontecendo é que o equívoco está mais evidente agora, porque quem não entendia está tendo a oportunidade de dizer que não entende – e publicamente. Na comunicação de massa, não havia essa oportunidade de quem não entendeu dizer que não entendeu – ou quem teve um entendimento diverso, dizer que teve esse entendimento diverso. Como, por exemplo, como a própria Clarisse disse, tem a questão das *lives* agora. Alguém pode fazer uma *live* dizendo que não entendeu ou que entendeu de modo diverso uma emissão específica do Jornal Nacional. Isso é possível agora. Então eu acredito que, agora, esse equívoco [...] está mais evidente, mas ele sempre existiu. (EDUARDO)

Para Lúcia, a exibição, atualmente, de reportagens maiores que as veiculadas há alguns anos é uma tentativa de aumentar as condições de compreensão do público a respeito das matérias telejornalísticas:

Apesar de o jornalismo ter um lugar de uma certa arrogância, e o telejornalismo também, [...] ele sempre suspeitou de que ele não fosse cem por cento entendido por todo mundo. E se a gente observar o tempo de minutagem das reportagens, a gente vai perceber que houve um aumento do tempo de um VT. Antigamente, você fechava um VT em 60 segundos. Hoje é raríssimo você ter VTs curtos assim dessa maneira – como um VT completo, né? [...] Eu acho que essa é uma preocupação que está no universo do telejornalismo. O que talvez fique evidenciado agora é que as pessoas, não é que elas não entendem, é que elas têm um entendimento diverso e elas começam a questionar as formas de fazer. (LÚCIA)

Seguindo sua linha de raciocínio, Lúcia acrescentou que as condições tecnológicas atuais proporcionam uma maior produção audiovisual, ainda que,

muitas vezes, a qualidade dessas produções não seja boa. Mas, apesar de haver muitas produções, há menos escuta:

Então eu acho que o grande desafio hoje é a gente ampliar a escuta. Porque a gente tem que ver qual a possibilidade do telejornalismo de, efetivamente, ser mais do que um discurso, ainda que um discurso potente, ainda que um discurso importante, central, mas de ele afetar as pessoas. E eu acho que essa capacidade de afetação das pessoas vai de acordo com o entendimento. Mas, para que ele possa ser entendido, as pessoas têm que estar disponíveis para escutar. E esse é um grande desafio do contemporâneo. As pessoas estarem dispostas a, de fato, escutar. E a ver, claro, porque é audiovisual.
(LÚCIA)

Em concordância com Lúcia, Lourdes afirmou perceber que o telejornalismo tem tentado se aproximar do receptor por algumas vias. Mas essa tentativa de aproximação, para ela, não se mostra suficiente para aplacar a distinção entre o que é dito e o que é compreendido:

A recepção nunca foi ou será a mesma da emissão. É muito difícil, você não tem controle sobre a recepção. São muitas variáveis que estão por trás não só da micro estrutura da notícia, mas também da macro estrutura da notícia. E há muita diferença entre quem emite e quem recebe. E hoje, analisando isso que a Lúcia disse, não há só dificuldade de entendimento. Muitas vezes, as pessoas estão refratárias à recepção e essa postura de estar refratário ao que o outro diz já distorce a emissão no seu nascedouro. [...] A grande questão é o contexto de quem emite e o contexto de quem recebe, por mais que o telejornalismo tente dar conta desse contexto muito variado.
(LOURDES)

Apresentando opinião convergente às já emitidas, Kátia trouxe uma nova palavra para o diálogo: repertório.

[...] eu acho que tudo também depende do repertório de cada público, de cada audiência, de cada recepção. Essa questão do repertório é um pouco diferente do “eu só quero ouvir o que me interessa”. São duas coisas distintas. Tem o repertório, porque às vezes a gente acha que está falando desenhado, mas não estamos, porque a gente tem um repertório e o público tem outro, acrescido dessa condição: “eu só ouço o que eu quero”.
(KÁTIA)

Instigada pela condição citada por Kátia, de que as pessoas ouvem o que querem, Letícia lembrou a existência de “[...] um outro deslocamento, que aconteceu recentemente, que é o deslocamento que tem a ver com o critério de verdade. O critério de verdade não está mais na evidência.” Ela justificou que, devido a essa mudança no critério de verdade, não adianta os telejornais apresentarem dados e fontes credíveis, imaginando que isso gere um contrato de credibilidade com o público, mesmo que as pessoas consigam entender as informações:

Essa ânsia pela comunicação total, e por várias vias isso tem sido feito, no telejornalismo hegemônico, só está fazendo a gente bater a cabeça na parede. A gente não está conseguindo ser compreendido do modo como a gente gostaria. E a gente nunca vai ser se a gente continuar investindo nessa comunicação total. E, talvez, um caminho de resposta seja, de fato, o que a Lúcia propõe como escuta, que é o que a gente propõe como uma tentativa de impelir à diferença e não uma tentativa de reduzir a diferença. (LETÍCIA)

Quando Letícia citou a mudança no critério de verdade, Clarisse lembrou do aumento do consumo de *fake news*⁴³, argumentando que elas “[...] se propagam porque é mais fácil você acreditar no que o seu primo fala, no que o seu vizinho fala, no que o seu marido fala do que naquilo que o locutor da CNN ou da Band News ou do SBT fala pra você [...]”

Felipe, que quando participou do grupo focal estava nos últimos dias de um período de um ano vivendo nos Estados Unidos, em processo de doutoramento, contou sua experiência como receptor de telejornais para exemplificar a dificuldade de entendimento das notícias telejornalísticas. Apesar de dominar bem a língua inglesa, ele disse estar vivendo, diariamente, o desafio de entender as notícias:

[...] eu frequentemente acabo de assistir uma notícia e eu não sei se falou que pode ou que não pode fazer uma coisa. [...] E isso evidenciou pra mim algumas questões que certamente

⁴³ *Fake news* são as chamadas notícias falsas. No nosso entendimento, entretanto, deveriam ser conhecidas como mentiras ou boatos, pois um dos critérios de definição de notícia é ser a informação de um fato, de uma verdade. Portanto, não podem existir notícias falsas, porque se uma informação é falsa, ela não pode ser considerada uma notícia. Assim, se é *fake*, não é *news*. E se é *news*, não pode ser *fake*.

aparecem no cotidiano que eu, como brasileiro, de nível superior, não vivencio. Das mais simples: o volume em que eu estou assistindo interfere: se está muito baixo, eu tenho muita dificuldade de entender do que se está alto, pra conseguir ouvir e interpretar o que eu estou vendo. A tarja de crédito que dá o título da notícia ajuda maravilhosamente bem para eu conseguir ouvir o que está sendo falado e interpretar a imagem. E em outros momentos, não adianta de nada. Eu leio, tento ouvir e não consigo conectar as coisas. Isso só reforça a ideia de que sim, a recepção pode entender algo completamente diferente do que o emissor desejou passar, e eu acho que os motivos são muitíssimos variados e muito muito muito muito muito amplos. (FELIPE)

Amanda revelou ter passado por experiência semelhante a de Felipe há algum tempo. E ainda que no exemplo de assistir a um telejornal em outro país, a barreira seja a língua estrangeira, Amanda questionou: “[...] mas quantas vezes, dentro do Brasil, não estamos falando línguas diferentes para os nossos públicos? E quanto mais amplo, maior o desafio.” Ela lembrou-se de uma informação a que teve acesso em um curso, realizado anos atrás, com profissionais da TV Globo do Rio de Janeiro. Amanda contou que, na ocasião, os responsáveis pelo curso disseram que uma pesquisa havia revelado que os moradores de comunidades cariocas não entendiam o *RJTV*⁴⁴. “Acabava o *RJTV* e eles se perguntavam: ‘E daí, o que que trouxe? Não aprendi nada.’ E aí, entre as estratégias adotadas, eles decidiram ampliar o tempo das matérias e trazer comentaristas [...]”

A respeito do que Amanda falou, sobre existirem oralidades diferentes dentro do Brasil, Clarisse exemplificou:

Você pega um autor que esteja na periferia de um morro carioca, como o Geovani (Martins), que hoje é colunista d’O Globo, mas o linguajar é totalmente diferente. Eu sou carioca e não consigo entender; tenho quase que pegar um dicionário. Por quê? Porque eu não domino a linguagem que é do Pavão, Pavãozinho, do Morro do Alemão. É esse estranhamento que a gente falou aqui. Há os sotaques que existem dentro do Brasil e há os sotaques que existem dentro de um Rio de Janeiro. [...] Essa fragmentação da hipermodernidade é um desafio para essas formas de comunicação [...]. Há muitas demandas hoje, e

⁴⁴ O *RJTV* é o telejornal local exibido para o estado do Rio de Janeiro, assim como o *MGTV* é exibido para o estado de Minas Gerais, o *SPTV* para o estado de São Paulo e assim por diante.

talvez faça parte, mesmo, de tudo aquilo que é mediação, se adequar a esses desafios. (CLARISSE)

Após essas considerações sobre a produção de sentidos no telejornalismo, foi colocada pela mediadora a seguinte questão: *Vocês já alertaram seus alunos e suas alunas a esse respeito, de que a gente pode, enquanto jornalista, falar alguma coisa e isso pode ser entendido de outra maneira pelo receptor?* Carla disse que não. Felipe disse que não sabia: “Estou pensando aqui se explicitamente, didaticamente, eu já falei ou se ficou sempre na entrelinha.” Lúcia estava momentaneamente ausente, porque sua conexão havia caído. Lourdes, Alexandre, Kátia, Clarisse, Letícia, Eduardo e Amanda afirmaram que sim. Kátia contou como trata a questão com os estudantes:

Eu vou usar uma célebre frase que eu uso em sala de aula. Eu falo assim: “Será que a dona Maria, da Vila Olavo Costa⁴⁵, entendeu?” Eu não sei se isso é ser tão explícita, mas eu sempre falo isso. [...] “Não achem que todos são privilegiados como nós. Tem a dona Maria, da Vila Olavo Costa. Será que ela vai compreender o meu repertório de textos, de ideias?” [...] Eu falo demais sobre isso, a ponto de os alunos, às vezes, entregarem um texto pra mim e falarem assim: “Vê se a dona Maria entendeu?” (KÁTIA)

Como nenhum outro professor participante do grupo focal se manifestou no sentido de exemplificar como aborda a questão em sala de aula, passamos à segunda categoria bakhtiniana integrante da pesquisa, a compreensão ativa responsiva.

6.3 COMPREENSÃO ATIVA RESPONSIVA

A primeira pergunta sobre esta categoria bakhtiniana foi: *Quando uma notícia é transmitida pela TV, você acha que o receptor, de alguma forma, responde a essa informação? Responder no sentido de dar uma resposta efetiva, fazer algo a partir daquilo que foi noticiado. Ou que ele apenas vê, escuta, memoriza, reproduz... ou seja: o receptor faz algo a partir daquilo que ele recebe da notícia televisiva?* Cinco pesquisados manifestaram-se a respeito, e,

⁴⁵ Vila Olavo Costa é um bairro periférico de Juiz de Fora.

inicialmente, não houve consenso. Tão logo a questão foi colocada, Lourdes balançou a cabeça de maneira afirmativa e falou: “Sim. [...] A gente vê notícias de TV em que pessoas pedem ajuda e conseguem ajuda imediatamente⁴⁶. Agora, a forma de as pessoas também não darem atenção também é uma forma de resposta. Então, pra mim, é efetivamente.”

Amanda retomou a perspectiva da produção de sentidos para dar sua opinião a respeito da compreensão responsiva por parte da audiência:

Uma ação mais efetiva vai estar muito ligada ao fato de aquela notícia produzir ou não algum sentido para ele (receptor). [...] Aquilo te toca de alguma forma? Vai te tocar porque diz de sua comunidade, diz de uma situação que está próxima, ou diz não da sua comunidade fechada, mas diz do seu país. Mas te tocou? Então eu acho que vai estar muito relacionado também ao fato daquilo produzir algum tipo de sentido pra você, te motivar a algo. Das questões mais simples às mais complicadas. Quando eu falo simples, é se a gente pegar, agora, a campanha de vacinação (contra a gripe), apesar de as pessoas estarem deixando de vacinar, mas... “Tem a vacina tal, liberada agora para as crianças”. Opa, isso é uma coisa que me toca, que me interessa. Então a reportagem, por mais simples que seja, vai produzir algo em mim, está ligada a algo que faz parte do meu universo de interesse. Então tem um pouco desse aspecto também. E aí vem o desafio para o jornalista e para os professores de Telejornalismo, que é ter essa atenção ao que toca o público. (AMANDA)

Clarisse disse acreditar que, atualmente, as redes sociais tenham maior poder de mobilização que a televisão. Mas, mesmo assim, que a TV ainda é capaz de mobilizar milhões de pessoas:

E aí tem esse exemplo de pessoas que vão ajudar outras pessoas a partir de ver uma realidade no jornal ou que vão pra rua porque viram alguma coisa no jornal. De outro lado, você tem, por mais que o telejornal fale “temos que usar máscara”, as pessoas não usam máscara [...]. Então, até que ponto, realmente, você consegue mobilizar o outro? Depende também de um desejo dele. [...] Será que a televisão realmente mobiliza corações e mentes? Em algumas questões, acredito que sim. Em outras, não. (CLARISSE)⁴⁷

⁴⁶ Neste momento da fala de Lourdes, Felipe e Amanda concordaram, balançando a cabeça afirmativamente.

⁴⁷ Lúcia, que havia perdido a conexão à plataforma em que estava sendo realizado o grupo focal *online*, se reconectou no meio da resposta de Clarisse. E, ao final da

Alexandre lembrou que, nas primeiras décadas de existência da televisão, o envolvimento do público com a mídia era imenso – “absurdo”, na palavra dele. Alexandre pontuou que, mesmo estando do outro lado da tela da TV, as pessoas respondiam, oralmente, aos interlocutores⁴⁸. E que, gradativamente, isso foi diminuindo, assim como em outras mídias. Disse ainda que, hoje em dia, se pensarmos em televisão como sinônimo de audiovisual, o envolvimento com o público pode ser considerado amplificado, ainda que esteja migrando para o ambiente da *web*. Ele também comentou que, atualmente, as pessoas assistem à TV de maneira completamente diferente de alguns anos atrás, o que interfere na resposta ao que é veiculado.

A gente está assistindo e, ao mesmo tempo, atendendo ao telefone, cuidando das crianças, entrando na Internet, respondendo a um WhatsApp, ou seja, aquela fruição do antes eu não digo que ela não existe. Ela existe, mas existe muito mais como exceção do que, necessariamente, como base. Quanto mais eu compartilhar essas minhas atenções, provavelmente o meu envolvimento vai tender a ser menor também. E aí, em alguma medida, essa resposta também pode ser defeituosa. Essa resposta pode não chegar ao tamanho que, de repente, um determinado produto ou uma determinada equipe ou um determinado projeto anseiam – ou uma reportagem, ou uma narrativa. (ALEXANDRE)

Lúcia, que defende o uso do termo telejornalismo como o jornalismo feito, visto e experimentado em telas (portanto, não só o jornalismo que está na televisão, mas também na *web* e em outras telas), afirmou:

O fato é que cada um desses tipos de telejornalismos vai convocar, acionar alguns tipos de públicos. Então, se eu tenho telejornalismos, eu tenho públicos, cujas respostas também podem ser respostas diversas. Em pesquisas que orientei, foi possível perceber que há telespectadores, sobretudo jovens telespectadores, que reagem ao telejornalismo de forma audiovisual, com vídeos. O telejornalismo – não só o telejornalismo de TV, mas aquele que é feito na tela – tem respostas das pessoas em vídeos. Essas respostas em vídeo

resposta de Clarisse, Lúcia justificou que havia perdido a conexão e pediu que repetíssemos a questão que estava sendo debatida no momento, o que foi feito.

⁴⁸ Nos estudos sobre Telejornalismo, são vários os relatos de telespectadores que, ainda hoje, respondem ao famoso “boa noite” dos apresentadores de telejornais.

podem ser a partir de pautas diversas ou da ausência de uma pauta no telejornalismo e podem ser consideradas respostas ao telejornalismo. (LÚCIA)

Neste momento, diante do fato de mais nenhum pesquisado se manifestar a respeito da questão, a mediadora perguntou: *Então podemos falar que a notícia tem esse potencial de ter essa resposta do público e aí vai depender do quanto essa notícia vai tocar essa pessoa, pra ela dar uma resposta ou não?* Lourdes balançou a cabeça positivamente. Clarisse respondeu que sim: “[...] tem essas pessoas que se tocam, se mobilizam porque têm empatia por aquilo ou porque são solidários com aquilo [...]. E tem outras pessoas que entram porque acham bacana. Eu acho que toca, mas não sei se transforma.” Já Lúcia colocou que talvez uma notícia isolada não suscite resposta(s) do público, mas o telejornalismo como um todo sim: “É como se fosse aquela coisa da gotinha d’água, que vai enchendo, vai enchendo e aí tem uma hora que extrapola.”

Sentindo a necessidade de continuar dialogando sobre a compreensão ativa responsiva, a mediadora colocou, então, para debate, um exemplo prático, com a seguinte questão: *Nesta pandemia de Covid-19, uma parcela de telespectadores pode ter mudado os hábitos pessoais em função das informações divulgadas nos telejornais? A gente viu muitos telejornais, sobretudo no início da pandemia, em março (de 2020), quando começou o isolamento social no Brasil, abordando a necessidade de lavar as mãos, de ficar em casa, de usar máscara. Uma parcela de telespectadores fez isso, em função, também, do que ouviu e viu nos telejornais?* A questão foi interessante porque trouxe para o diálogo outros professores que ainda não haviam se manifestado a respeito.

Felipe, Letícia, Lúcia e Eduardo responderam sim ao questionamento. Kátia também respondeu que sim, mas pontuou:

Eu acho que sim, mas tem muitas influências aí, então uma resposta simples seria leviana da minha parte. [...] para uma boa parcela da população, naquele momento inicial, o telejornalismo apareceu como a tábua pra você respirar [...]. Mas eu não sei se, no momento, as pessoas assistem ao telejornal acreditando na veracidade ou não querendo nem ouvir. (KÁTIA)

Clarisse comentou que há pessoas que fizeram e fazem o contrário do que é orientado nos telejornais, por considerarem um exagero as medidas de segurança indicadas por autoridades médicas e sanitárias na TV. Letícia, neste momento, lembrou o que havia falado anteriormente, a respeito do deslocamento do critério de verdade, que não está mais na evidência, e teve a concordância de Lúcia e Amanda. Letícia argumentou que, no início da pandemia, quando havia poucas informações a respeito do novo coronavírus, as pessoas acabaram absorvendo os discursos dos telejornais em relação aos hábitos que deveriam ter. E prosseguiu:

Mas, em algum momento, e aí eu estou falando especificamente do Jornal Nacional, o Jornal Nacional investiu em um projeto⁴⁹. Ele seguiu uma reta de enfrentamento ao governo⁵⁰ e, de alguma forma, isso fez com que uma parte do público fosse levada ou, enfim, buscase, na verdade, outras fontes de orientação, porque não se adequavam à política, à linha editorial que foi tomada, naquele momento, como projeto [...] antibolsonarista. E aí, isso, de fato, acaba levando algumas pessoas, que são bolsonaristas, a simplesmente negar qualquer tipo de informação que fosse passada naquele meio. Simplesmente porque o critério de verdade pra eles não estava mais ali⁵¹. (LETÍCIA)

Eduardo pontuou achar, sim, que houve uma mudança de hábitos das pessoas, independentemente se essa mudança foi positiva ou negativa:

Teve mudança positivamente? As pessoas passaram a usar máscara? Teve. Mas teve outros tipos também. Por exemplo: quando a Clarisse diz, e eu concordo com ela, que um determinado grupo não acredita e diz que não se deve ver Jornal Nacional e se sente afetado pelo que ouve ali, isso também é de provocar uma mudança. Então, de repente, quem tinha um mínimo cuidado, uma mínima preocupação, a partir do momento em que passa a entender o Jornal Nacional como projeto antibolsonarista, passa a dizer: “Não, então não vou usar.” Faz justamente o contrário, né? [...] De alguma maneira, o que as pessoas ouviram ali, afetou elas positivamente ou negativamente, de acordo com suas perspectivas de mundo, e aquilo provocou mudanças. (EDUARDO)

⁴⁹ Kátia, Lourdes e Lúcia concordaram, balançando afirmativamente a cabeça.

⁵⁰ Kátia e Eduardo concordaram, também balançando a cabeça afirmativamente.

⁵¹ Kátia e Eduardo concordaram novamente.

Lembrando que todos os participantes do grupo são professores de Telejornalismo e pesquisadores, mas também público de telejornalismo, Lúcia afirmou:

A resposta pode ser de concordância com o telejornalismo ou de recusa. E no fundo é uma resposta de audiência⁵². Então todo telejornalismo tem uma resposta de audiência, quer seja estar na frente ou desligar. [...] E essa resposta de audiência pode ser uma resposta direta, se assistiu ou não assistiu, ou pode ser para além dali, nas nossas vidas. [...] outras respostas, mais comportamentais, o telejornalismo pode ter nos dado. Por exemplo, como naquela edição para colecionar de JN, quando o (William) Bonner fala assim (Lúcia inspira, enchendo o peito, levanta os ombros pra cima e, depois, solta o ar; só aí volta a falar): “Para, precisamos respirar”⁵³. Eu acho que esse movimento, muitas vezes, foi mais efetivo. Porque, na verdade, é o jornalismo instaurar-se não como lugar de confiança, mas de desconfiança. O que o JN, ao começar a falar mal do Bolsonaro, está dizendo? Ele está instaurando a desconfiança, ou seja, a necessidade do ceticismo nas pessoas. E essa é uma resposta que as pessoas questionam: “Será mesmo que eu tenho que acreditar nisso?” O JN, quando, aparentemente, muda de lado – e só aparentemente, porque, no fundo, ele está sempre do mesmo lado –, ele mostra para as pessoas a necessidade de ser cético. E, nesse sentido, ele teve uma resposta. (LÚCIA)

Apesar de destacar que ninguém pode ser taxativo e afirmar se efetivamente o público mudou seus hábitos a partir dos conteúdos veiculados pelos telejornais, Lourdes disse que, ao observar seu universo microssocial, identificou, sim, tais mudanças:

Por exemplo, o fato de o álcool gel ter sumido do supermercado denota que as pessoas aderiram ao comportamento de usar álcool gel. Quando as máscaras acabam nas farmácias ou seja lá onde for, isso quer dizer que as pessoas atenderam aos apelos de se usar máscara. São evidências que não podem ser menosprezadas. (LOURDES)

Carla também levou, para o grupo, uma observação de seu entorno:

[...] três pessoas que são da mesma faixa etária e todas assistem telejornal o dia inteiro, de manhã, de tarde e de noite. Duas bolsonaristas e uma totalmente contrária. E dessas duas bolsonaristas, eu percebi que uma simplesmente ficou

⁵² Lourdes, Letícia e Eduardo concordaram com movimento de cabeça.

⁵³ Kátia e Lourdes balançaram afirmativamente a cabeça, concordando.

desesperada. Todas as notícias ela via. Proibiu a família dela inteira de entrar na casa dela, porque o marido dela é um pouco mais velho e já tinha ficado internado recentemente. Então o receio dela é de que ele pudesse pegar e a situação dele piorar. Então ela foi radical: tudo o que falava na televisão, ela seguia à risca. E o outro bolsonarista, é o contrário, radicalmente contra o Jornal Nacional, contra a Globo. Os dois são próximos meus. Quando morreu o cunhado dele, de Covid, aí o posicionamento dele mudou. Ele passou a não criticar tanto o que a Globo dizia e ficou mais ponderado. “Acho que não é nem tanto ao céu, nem tanto à terra.” E uma outra, que é mais próxima ainda a mim, estudada, professora, ela escutava, ficava meio impressionada, mas não seguia nada. [...] Então acho que depende muito do nosso mundo, da nossa vivência. Não só das nossas próprias questões ao longo da vida, mas do momento que a gente está vivendo.⁵⁴ (CARLA)

A colocação desta questão de os telejornais suscitarem respostas efetivas dos telespectadores, sobretudo no momento inicial da pandemia de Covid-19 foi interessante por ter se mostrado como um tema objetivo para o diálogo sobre a compreensão ativa responsiva. Pudemos perceber que, independentemente de as respostas serem consideradas positivas ou negativas, os pesquisados, após essa problematização, concordaram que a audiência dá respostas ao telejornalismo – ou seja, há a compreensão ativa responsiva. Passamos, então, à terceira categoria bakhtiniana integrante da pesquisa, a argumentação dialógica.

6.4 ARGUMENTAÇÃO DIALÓGICA

Duas questões básicas haviam sido pensadas para permear os diálogos em relação à argumentação dialógica. A primeira foi: *Os telejornais exercem o poder argumentativo, tentando persuadir ou convencer o público a respeito das informações veiculadas?* Dos professores que se manifestaram (seis pessoas), todos afirmaram que sim. Felipe foi o primeiro a responder:

Cada vez mais. A gente está passando por isso na adoção dos comentaristas. Boa parte dos comentaristas não são analistas, no sentido de fazer análise, fundamentando as coisas em relação a antecedentes históricos ou percepção sociológica ou qualquer outra coisa. Mas, frequentemente, os comentaristas

⁵⁴ Lourdes concordou com a cabeça.

emitem opinião. Então é um comentário dotado de opinião, e isso passa por uma argumentação e, em alguns momentos, por algumas pressuposições. [...] “As reformas são indispensáveis”⁵⁵. Sempre partem desse pressuposto, sem haver um debate de por que é essencial, por que é indispensável, ou quem acha indispensável ou indispensável pra quem. (FELIPE)

Clarisse concordou e lembrou do primeiro âncora do telejornalismo brasileiro⁵⁶, Bóris Casoy, e de seu bordão “Isso é uma vergonha”: Clarisse afirmou: “Não tinha nem discussão.” Ela também comentou sobre o grande número de comentaristas nos programas telejornalísticos atuais, sobretudo nos canais fechados⁵⁷ de notícias:

Eu acredito que sempre o telejornal e os telejornalistas tenderam a provocar mais consenso do que dissenso. Então eles sempre procuraram mais convencer os seus espectadores daquilo que a empresa ou que eles próprios pensavam, inclusive na maneira de fechar matéria, de colocar uma nota pé⁵⁸. E esse uso cada vez mais intenso de comentaristas talvez leve muito a isso. [...] eu concordo que as pessoas tendem a levar uma argumentação que vá levar a uma coincidência de pontos de vista. (CLARISSE)

Para responder à pergunta, Lúcia se remeteu a um jargão do jornalismo e do telejornalismo:

Quando a gente fala assim: como é uma boa matéria de TV? Antigamente, no jargão das redações, uma boa matéria era uma matéria que estava redonda. Matéria redonda era aquela que estava fechadinha, redondinha. Se a gente pensar “o que que redondo quer dizer?” Está querendo dizer que não tem possibilidade de fuga, de dissenso, está circular, está concêntrico, embora, na perspectiva ética, se deveria ouvir os dois lados da questão. De certa maneira, então, o jornalismo tentou gerar aquele equilíbrio. [...] Tudo isso leva a favor de um jornalismo que vai buscar esse consenso, esse apaziguamento,

⁵⁵ Lúcia e Kátia concordaram, balançando a cabeça afirmativamente.

⁵⁶ No telejornalismo, o âncora é o apresentador que opina a respeito das notícias em vez de somente apresentá-las.

⁵⁷ Canais fechados são aqueles que precisam de assinatura paga para que sua programação seja acessada, ao contrário dos canais abertos, que estão disponíveis gratuitamente para os telespectadores.

⁵⁸ Nota pé é o texto lido pelo apresentador ou pelos apresentadores depois que um material é veiculado, complementando a informação passada nesse material. Muitas vezes, na nota pé, são tecidos comentários e dadas opiniões a respeito do assunto reportado.

o jornalismo como lugar de segurança. [...] quando montamos uma matéria, estamos construindo mundos. Quer algo mais opinativo do que construir mundos? (LÚCIA)

Lúcia destacou, no entanto, que o telejornalismo da televisão aberta no Brasil sempre teve poucos materiais caracterizados mesmo como opinativos, o que apresenta uma mudança durante a pandemia, com jornalistas menos isentos, mostrando suas emoções e, também, suas casas. “[...] essa aparente neutralidade vai se mostrando como um simulacro, que é o comum em que o jornalismo se estruturava até então. [...] o lugar da opinião tem sido mais evidenciado.” Lúcia falou ainda sobre o que ela chamou de colonismos televisivos, feitos pelos comentaristas de TV nas redes sociais, argumentando que esses colonismos são ambientes de convergência e de personalização da notícia a partir do seu mensageiro ou sua mensageira.

Indagados se a argumentação, que acreditam que o telejornalismo exerce, se daria mais no campo objetivo, por meio das ideias, mais no campo subjetivo, por meio das emoções, ou em ambos, cinco componentes do grupo focal se manifestaram, defendendo que a argumentação dá-se em ambos os campos:

A gente tem, nos telejornais, uma narrativa sobre os fatos. Essa narrativa sobre os fatos não está ancorada apenas objetivamente. Ela é uma narrativa. E, como tanto, ela tem ambos os caracteres. Então a primeira perspectiva é entender os telejornais como construção, narrativa de mundo – o que não cabe nessa categorização dual do objetivo e do subjetivo. (LÚCIA)

Eduardo, Kátia, Clarisse e Alexandre afirmaram partilhar o mesmo entendimento de Lúcia. Alexandre acrescentou que o objetivo e o subjetivo estão sempre juntos, embrionariamente, nas narrativas. Ele comentou, no entanto, que, com o passar dos anos, quanto mais as pessoas tomaram pra si a construção de determinadas narrativas, elas começaram a olhar para as narrativas tradicionais, que tinham uma objetividade maior e nas quais os apresentadores e os repórteres se expunham menos ou colocavam menos as suas subjetividades, e entender que aquilo, talvez, não fosse tão próximo de seu cotidiano. E que aí, gradativamente, passaram a eclodir as narrativas subjetivas.

Ou seja, as duas características estão juntas, mas, evidentemente, em alguns momentos, esses pontos de subjetividade eclodem e, talvez, vão fazer com que esse telespectador se aproxime mais daquela narrativa, entendendo que, talvez, aquele “personagem apresentador” ou “personagem repórter” de antes se torne mais próximo de si. Ele é subjetivo, próximo dele. Mas entendo aí essa relação de estarem sempre juntos, essa concepção ligada à objetividade e também às emoções. (ALEXANDRE)

A mediadora, então, fez a seguinte pergunta: *Na sua opinião, há diálogo entre jornalistas de televisão e consumidores de informação televisiva?* Após a pergunta, seguiram-se 15 segundos de silêncio, sem nenhum dos participantes do grupo falar nada e nem se expressar facialmente ou balançando a cabeça positivamente ou negativamente. Após os 15 segundos de silêncio, Letícia foi a primeira a falar:

Eu acho que há pouquíssima escuta⁵⁹ [...]. No telejornalismo e no jornalismo no geral, ao menos no que eu tenho observado, de forma totalmente empírica, não vejo nada muito potente surgindo em espaços que se propõem a construir outros jornalismo. Eu não diria que há um espaço em que há mais escuta, mas eu acho que há algumas miudezas, alguns momentos que rompem dentro dos modelos hegemônicos e também dentro de outros modos de fazer telejornalismo, em que a escuta é um pouco maior. Ou seja, não existe um espaço em que a escuta seja maior, mas existem momentos, existem acontecimentos dentro de modelos hegemônicos e dentro de modelos outros de fazer telejornalismo, em que essa escuta é maior. (LETÍCIA)

Amanda concordou com Letícia, argumentando que, para se ter diálogo, é preciso ter escuta.

Uma palavrinha que me veio à mente, Letícia, complementando o que você disse, que eu concordo: eu acho que há momentos de brechas. [...] as pequenas brechas, em que a gente consegue escapar e alcançar algo determinado. Então, talvez, brechas onde o diálogo pode emergir. Mas é difícil, principalmente nos modelos tradicionais. [...] quanto mais a gente tem esse modelo tradicional, mais difícil de conquistar essas brechas. E acho que vai também de um empenho do profissional, do telejornalista. A gente sabe que é limitada a autonomia, mas um esforço pessoal,

⁵⁹ Lourdes concordou com a cabeça.

muitas vezes, pode fazer a diferença na busca por essas brechas. (AMANDA)

Clarisse tocou, neste momento, no ponto do jornalismo colaborativo, lembrando das contribuições de conteúdo feitas pelo público, que envia fotos, vídeos e sugestões de pautas para as emissoras televisivas: “Então acho que, cada vez mais, tem uma coisa aí em que as pessoas se colocam. [...] hoje, o que é exibido, e é um percentual altíssimo, em alguns telejornais chega a ser 33%, 35% de material feito pela audiência.” Amanda, então, trouxe à tona um questionamento sobre este alto índice de utilização de materiais enviados pelo público:

Esse material dá margem até pra pensar outras coisas, né? O quanto é abertura para a participação do público e o quanto, em alguns momentos, é até uma precarização das redações. Isso acontece muito no interior. Redações muito enxutas e, às vezes, o que tem salvado algumas edições locais é esse material que vem do telespectador, do público. (AMANDA)

Lúcia argumentou que, se considerarmos a entrevista como o diálogo possível⁶⁰, como os telejornais estão veiculando mais entrevistas durante a pandemia, inclusive ao vivo, e por conta da precariedade das redações, como Amanda mencionou, isso poderia ser considerado uma das brechas possíveis para ter esse diálogo entre jornalistas de televisão e consumidores de informação televisiva. Lúcia também apontou como outra possibilidade de diálogo o envio de material pelos telespectadores, considerando que, se a pessoa enviou um material, isso significa “[...] que ela teve empatia e, portanto, que foi afetada, que dialogou. ‘Isso me trouxe algo e eu quero devolver, eu quero dialogar com esse produto telejornal.’” Lúcia ainda observou uma terceira possibilidade de diálogo:

E também outra perspectiva de que o telejornalista, hoje, [...] fica observando nas redes o que está rolando e, nesse sentido, o diálogo talvez ocorra não no telejornal, mas por meio dessas outras redes acessórias que com ele dialogam. Por exemplo, a

⁶⁰ *Entrevista: o diálogo possível* é o nome de um livro da jornalista, professora e pesquisadora Cremilda Medina – um clássico do jornalismo brasileiro, publicado em 1986.

ponto de a Globo converter uma crítica que era feita aos seus telejornais em um quadro do Fantástico, que é o *Isso a Globo não mostra*. O *Isso a Globo não mostra* é uma resposta possível diante daquela questão. Então eu acho que não é o diálogo que queríamos, mas o diálogo atualmente existente, que ocorre, muitas vezes, pelas redes sociais digitais⁶¹. (LÚCIA)

Lourdes problematizou a questão do jornalismo colaborativo significar, efetivamente, possibilidades de diálogo:

Eu acredito que haja uma tentativa de uma perspectiva dialógica, mas ela ainda não existe⁶². O que existe é uma perspectiva reativa⁶³. O público reage de um lado, e o telejornalismo reage de outro. Ainda estamos nesse embate. Não num dialogismo. (LOURDES)

Eduardo destacou concordar com Lourdes a respeito de o jornalismo colaborativo ser uma perspectiva muito mais reativa do que dialógica. Para ele,

[...] o modo como o telejornalismo tem reagido a isso é tentando se apropriar de outros modos de narrar, seja das imagens de telefone celular, seja de outras imagens. [...] Então me parece que o que acontece é muito mais essa reação. E a consequência disso é uma apropriação⁶⁴, uma tentativa de conter [...] essa represa, que está em derrame, muito mais do que, de fato, dialogando para entender o que pode ser potente a partir desse encontro. (EDUARDO)

Alexandre, em diálogo com Lourdes e Eduardo, disse também acreditar nessa perspectiva reativa do jornalismo colaborativo.

Se eu fosse um desses consumidores, gostaria de pensar em uma resposta. Isso me representa? Aquela narrativa, aquela história que está sendo contada a partir das minhas imagens me representa? Depois: como nós ou como eu falei nessas imagens? Em que medida isso foi operacionalizado? Como foram decodificadas minhas palavras, ou minhas imagens, ou minha proposta de pauta ou minha proposta de fonte ou seja lá o que for? E depois: que história eu ou nós queríamos contar e qual é a história que foi contada efetivamente? Quando a gente chegar em uma medida em que aquele antigo telespectador

⁶¹ Amanda concordou com a cabeça.

⁶² Amanda, Eduardo, Lúcia e Alexandre concordaram, balançando a cabeça.

⁶³ Lúcia e Alexandre concordaram novamente.

⁶⁴ Lúcia concordou, balançando afirmativamente a cabeça.

puder dizer que a história que ele gostaria de contar está muito próxima daquela história que está sendo contada, talvez, em alguma medida, esse diálogo estaria sendo mais construído de uma maneira veemente, talvez um pouco mais consolidada. Hoje a gente ainda não tem algo próximo disso. Ao contrário, a gente tem a possibilidade de utilização, a gente tem apontamentos aproximativos. (ALEXANDRE)

Alexandre também questionou o fato de as emissoras televisivas públicas seguirem o modelo hegemônico de telejornalismo e não criarem “[...] espaços ou fissuras ou brechas para esse desenvolvimento desse diálogo talvez um pouco mais aprofundado [...]”, tendo a concordância de Lúcia, que comentou que o que a EBC⁶⁵ promove, na verdade, é o apagamento do público: “Quando você desmonta a estrutura pública das emissoras públicas, elas passam a ser estatais – tão somente estatais.” Lúcia teve a concordância de Lourdes.

Kátia disse, em seguida, que gostaria de retomar duas palavras anteriormente ditas: brecha e derrame. Ela afirmou perceber o telejornal como um derrame de notícias, que não dá brechas para o pensamento dos telespectadores – ao contrário, por exemplo, de um documentário, que tem pausas, sobe e desce, assim, permite que a audiência pense, reflita, imagine a cena, enfim, dialogue melhor com aquele produto. “E não há brecha diante do derrame. Então, concordando com a Lourdes, com o Eduardo, com a Letícia e complementando isso que a Lúcia disse, a relação dialógica se dá para além do produto televisivo, se dá nas redes sociais.”

Por sua vez, Clarisse disse entender que, atualmente, há, sim, muitas brechas de dialogismo no telejornalismo, para além do jornalismo de serviços e principalmente em relação à captura de imagens factuais. Ela lembrou do assassinato de George Floyd, homem preto morto em 25 de maio de 2020, após sofrer agressões e ser asfixiado por um policial branco em Mineápolis, nos Estados Unidos: “Se não fosse uma pessoa comum, que capta com seu celular aquela imagem, a gente não teria, no mundo inteiro, as pessoas trabalhando em

⁶⁵ A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) é uma empresa pública federal, vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República, criada em 2007, que possui um conglomerado de mídia: TV Brasil, TV Brasil Internacional, Rádios MEC e Nacional, Radioagência Nacional, Agência Brasil e Portal EBC. Disponível em <https://www.ebc.com.br/> e em <https://www.ppi.gov.br/ebc-empresa-brasileira-de-comunicacao> Acessos em 21/02/2021.

cima da ideia do *Black Lives Matter*⁶⁶.” Clarisse afirmou que essas brechas, querendo ou não, estão refazendo o discurso das emissoras televisivas:

Tem o carinho que manda lá a coisa pro telejornal, porque o buraco ou o terreno baldio... aquilo que a gente sempre fez, todas as emissoras: o material de serviço, em que a gente reproduz muito a lógica da própria emissora, com todas as suas questões. Mas tem um lado, que eu acho genial, que é o dessa possibilidade que aí as pessoas não podem virar as costas, do flagrante⁶⁷. [...] Essas coisas mudam também a história⁶⁸, porque imagina se não tivesse esse flagrante? [...] a gente vê que a gente tem brechas cada vez mais intensas para reescrever a história, porque aí as redes são obrigadas a encarar aquele calcanhar de Aquiles, uma coisa que muda a história por causa de um flagrante. E aí eu vejo essas questões das câmeras de segurança, as câmeras apócrifas, que são muito utilizadas. (CLARISSE)

Letícia questionou se as imagens de flagrantes, colocadas por Clarisse, funcionariam mesmo como brechas ao diálogo com o público. “Não basta ser evidência. O modo como a gente trabalha esse flagrante é que vai dizer se a gente traduziu bem ou não aquele mundo, o que aconteceu. [...] O que que funciona como brecha de fato?”, provocou Letícia. Clarisse defendeu seu ponto de vista, argumentando que, quando as imagens de flagrantes vão para as redes sociais, as emissoras televisivas acabam por ter que mostrá-las, mesmo quando não gostariam de veicular tais imagens e assuntos.

O questionamento sobre o estabelecimento ou não de diálogo entre jornalistas televisivos e telespectadores, portanto, dividiu um pouco as opiniões dos pesquisados. Enquanto a maioria considerou ainda não haver um diálogo efetivo, mas tentativas de diálogos que se mostram muito mais ações reativas por parte das emissoras de TV e do público, alguns integrantes do grupo focal afirmaram perceber brechas para o diálogo no telejornalismo colaborativo e no uso de imagens apócrifas. A partir dessa categoria bakhtiniana e por meio do próprio diálogo estabelecido com os participantes da pesquisa, como efeito mesmo da produção de dados sobre a argumentação dialógica, esta

⁶⁶ *Black Lives Matter* (Vidas negras importam ou Vidas negras contam) é um movimento antirracista que eclodiu internacionalmente após o assassinato de George Floyd.

⁶⁷ Alexandre concordou, balançando a cabeça afirmativamente.

⁶⁸ Lourdes concordou também balançando a cabeça.

pesquisadora pode perceber e trazer de acréscimo que o dialogismo, no telejornalismo, necessita de uma ancoragem. Há, sim, brechas para o diálogo entre atores do telejornalismo e sua audiência. Mas tais brechas não são suficientes para estabelecer um diálogo efetivo. Assim, pensando nisso e nos permitindo quiçá reinventar tal categoria, entendemos que há um devir dialógico no telejornalismo, no sentido de levar em conta, amplamente, não apenas o eu, mas também o nós e, sobretudo, os outros no fazer telejornalístico.

Finalizada a produção de dados no grupo focal sobre as três categorias bakhtinianas elencadas para esta pesquisa, foi colocada uma última questão para diálogo pelos pesquisados: a formação de professores de Jornalismo. No próximo subcapítulo, acompanharemos o que os componentes do grupo focal teceram a esse respeito.

6.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE JORNALISMO

A questão da formação do professor de Jornalismo foi colocada em diálogo por meio do seguinte questionamento: *Em algum momento da sua vida docente você sentiu falta de haver licenciatura no Jornalismo ou algum tipo de formação para professores de Jornalismo?* As opiniões foram bem diversificadas em relação ao questionamento apresentado, mas a maioria admitiu ter sentido e/ou ainda sentir, em sua carreira docente, falta de uma formação específica para atuar no magistério. Bastante interessante também foi o fato de alguns membros do grupo focal, que, como relatado anteriormente, foi formado por professores com no mínimo cinco e no máximo 33 anos de docência no ensino superior de Jornalismo, terem afirmado que nunca haviam se dado conta da ausência dessa formação. Clarisse foi uma que se mostrou surpresa com a pergunta:

Eu achei a pergunta bem legal, porque eu nunca tinha pensado nisso, mas acho que a gente deveria ter também a licenciatura, acho que seria bem bacana. [...] Eu sinto muita falta. Dou aula há 33 anos, mas eu gostaria de ter tido mais disciplinas, quando eu estudei, que me possibilitassem, talvez, ter a licenciatura. (CLARISSE)

Kátia admitiu ter sentido e ainda sentir falta de ter tido uma formação como professora em alguns momentos de sua carreira docente: “Uma coisa que eu sinto muita falta é de eu ser um pouco mais preparada para lidar com o outro, com o aluno. Sobretudo nesses tempos de transtornos: ansiosos, deprimidos, com claustrofobia, com essas questões psicológicas.” Kátia disse ter dificuldades em saber como agir com os estudantes em casos como esses que citou. E contou que já teve um aluno especial e que, na época, teve dúvidas se deveria cobrar dele uma performance jornalística, por não saber se isso faria bem ou mal a ele. “Então a minha dificuldade é muito menos com a prática jornalística e muito mais com o lidar com o outro. Essa é a minha dificuldade, da ausência de alguma coisa específica para a minha prática como professora.”

Eduardo também afirmou sentir menos falta, em sua carreira docente, de questões técnicas e muito mais de uma formação como educador: “[...] dessa capacidade de entender o papel como pessoas que acolhem outras pessoas e, com isso, precisam acolher suas diferenças também – ao mesmo tempo sem negar as nossas diferenças.” Já Carla, que estuda a acessibilidade da pessoa com deficiência à informação telejornalística, defendeu uma formação que trouxesse elementos sobre a educação especial:

[...] eu falo sobre deficiência sempre, pesquiso e, de repente, me deparei em sala de aula com uma aluna surda e, depois, com uma aluna quase autista. E aí é sempre aquela questão de como eu passo meu conhecimento? [...] Como lidar, qual a metodologia, qual a melhor forma e como eles vão apreender isso? Então a primeira questão eu fico pensando sempre é se não era importante a gente ter alguma coisa de educação especial, para lidarmos com aluno com algum tipo de deficiência.
(CARLA)

Carla, que trabalhou durante 12 anos em emissoras de TV, revelou que, algumas vezes, dando aula, teve dúvidas se conseguiu ou não repassar seus ensinamentos práticos para os estudantes:

Você está na prática, no dia a dia, e sabe fazer aquilo de olho fechado. De repente você chega em sala de aula e vai ensinar edição. Você vai lá no computador e faz rapidinho. E aí você pensa assim: “Eu achei que eu falei tudo tão rápido... Os alunos não devem ter entendido nada...” E aí você fica perguntando: “Vocês entenderam?” Será que o método que eu estou

passando está adequado? Pra mim está muito claro, mas em que medida eu estou conseguindo ser clara para o meu aluno? Quando eu entrei em sala de aula, eu comecei dando Telejornalismo. Eu saí da TV e fui dar aula de Telejornalismo e eu ficava o tempo inteiro pensando: “Meu Deus, que processo é esse em que eu preciso ensinar algo que, pra mim, já é tão claro? E qual é o método?”⁶⁹. Então não sei se a licenciatura, de fato, me traria mais conhecimento, mas, talvez, me trouxesse uma calma. (CARLA)

Carla contou que aprendeu a ser professora sendo professora: “[...] a gente vai aprendendo tomando porrada mesmo, né? Se a gente vai acertar ou não, a gente não sabe, mas é uma tentativa.” Ela afirmou que mesmo que não existisse – como não há – licenciatura em Jornalismo, poderia haver um direcionamento para a profissão de professor de Jornalismo.

Amanda comentou que também nunca havia pensado na possibilidade de uma licenciatura em Jornalismo, mas confessou (verbo emprego por ela própria) que, à medida em que começou a seguir pelo caminho da sala de aula, algumas vezes se inquietou sobre como lidar com a diversidade dos estudantes:

São jovens diferentes, de realidades muito distintas e, às vezes, nos desafiando mesmo. Não só por questões, às vezes, de um olhar especial que ele precisa – um estudante cego, por exemplo, e vamos lá dar aula de Semiótica, de Fotografia –, quanto questões, às vezes, mesmo de um nivelamento de conhecimento. Você tem alunos que estão mais adiante e outros que você vai ter que voltar no seu conteúdo para falar de apuração, voltar e lembrar de questões de aulas de Português lá do ensino médio [...]. (AMANDA)

Esses desafios, que Amanda classificou como “constantes”, motivaram-na a fazer cursos para melhorar sua atuação como professora:

[...] a fazer uma formação por fora, de metodologia, de ensino mesmo, buscar metodologias alternativas, sala de aula invertida, metodologias ativas. Entender, aprender, pra trazer isso de alguma forma e melhorar a aula. [...] Na graduação, eu aprendi a ser jornalista; no Mestrado e no Doutorado, a ser pesquisadora. Eu acabei não fazendo estágio docência nem no Mestrado, nem no Doutorado. Então a ser professora foi uma coisa meio “tum”... caiu na sala de aula, se vira! Busque fazer o melhor nessa lida! Então é uma busca também. Buscando, às vezes, essa formação complementar. (AMANDA)

⁶⁹ Kátia concordou com a cabeça.

Lúcia não vê a necessidade de haver licenciatura em Jornalismo, mas considera interessante a oferta de disciplinas específicas sobre formação de professores. Sobre a licenciatura, ela justifica que “[...] para Jornalismo, uma das atribuições possíveis, de acordo com as possibilidades de trabalho do jornalista, é ser professor de Jornalismo.” Para ela, o jornalista, por meio de sua técnica, vai aprendendo a ser professor.

Então a gente conversa com alguém que deu aula há mais tempo, a gente observa, a gente lança mão das nossas técnicas jornalísticas para aprender a ser professor. [...] acho que a principal *expertise* do jornalista é aprender a aprender. A gente descobre como aprender. E como a gente aprende a aprender? A gente faz entrevista, a gente observa. Essa é a nossa principal *expertise*, mais do que o domínio de uma técnica, é essa possibilidade de aprender. E a gente traz isso pra docência. Então a gente bate muito a cabeça. (LÚCIA)

Lúcia, que já coordenou um Programa de Pós-Graduação em Comunicação, na área do Jornalismo, defendeu, como informado anteriormente, a ofertas de projetos ou disciplinas específicas, ainda que eletivas, que contribuíssem com a formação do professor de Jornalismo. “Os nossos programas de Pós-graduação ajudam nesse sentido, porque temos essa preocupação com a dimensão do ensino, e o estágio docência pode contribuir nesse sentido.”

Comentando que já havia pensado no assunto da formação de professores de Jornalismo, Lourdes disse concordar com Lúcia: “Nosso ensinar é um ensinar a partir daquilo que a gente vai aprendendo e vivenciando, mas claro que tudo que pode agregar é uma questão válida.” Dando um exemplo de uma vivência própria, Lourdes concluiu que faltam, sim, na formação dos jornalistas, algumas questões relativas à docência:

Eu me lembro que, uma vez, fui dar uma aula em um concurso e não tinha cadeira na mesa de professor. Eu acho que eles já queriam ajudar a pessoa na hora do concurso, mas aí eu peguei uma carteira de aluno, coloquei lá e sentei, porque eu estava muito nervosa. Esse exemplo, que é um exemplo muito simples, mostra que seria válido (ter alguma formação para a docência) sim. (LOURDES)

Felipe disse pensar na licenciatura em Jornalismo como na questão da licenciatura em outras áreas:

Eu enxergo essa questão da licenciatura no nosso ambiente do jornalismo como mais uma questão entre muitas outras que a gente tem. E como uma questão bastante sistêmica se a gente pensar no sistema de ensino superior que a gente tem e nas áreas do conhecimento que a gente tem na formação específica de professores. Porque podemos discutir licenciatura para Jornalismo e podemos discutir licenciatura para Medicina, ou para Engenharia, ou para Arquitetura. (FELIPE)

Ampliando o olhar para a Educação como um todo, Felipe atenta para a necessidade de se pensar como se formam professores de ensino superior para os diferentes campos do conhecimento. “Não acho que o Jornalismo demanda uma formação mais específica do que outros ramos, que precisa mais do que outro ramo que também não tem, e que são os profissionais que são os professores do ensino superior.”

Eduardo finalizou a produção de dados do grupo focal acrescentando acreditar na possibilidade de uma formação humanista e dialógica para professores do ensino superior:

Nós temos uma potência imensa nesses estudos no Brasil. Não preciso nem falar de Paulo Freire aqui, né? [...] Eu sinto falta de uma formação que nos coloque nesse lugar de potência dos nossos modos, das nossas pedagogias, das nossas epistemologias da parte sul do planeta. (EDUARDO)

Kátia e Clarisse concordaram com Eduardo e, assim, com o agradecimento da mediadora, foram encerrados os diálogos do grupo focal formado por professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual.

7 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Permeada pelo diálogo propiciado por esta pesquisa, tecemos, neste capítulo, algumas considerações e reflexões a respeito do que pudemos produzir juntamente com nossos interlocutores, tanto em relação à parte teórica, quanto à pesquisa empírica. Ressaltamos, no entanto, que nossas considerações não são “finais”, posto que elas se relacionam a este evento singular que foi a pesquisa realizada, objetificada nesta tese de Doutorado, tecida no espaço-tempo de março de 2018 a março de 2021. Portanto, um documento acadêmico que tem as vozes e as marcas da pesquisadora, de sua orientadora, dos autores que nos imbricaram e nos ofereceram os preceitos teóricos e metodológicos e dos pesquisados e pesquisadas que criaram, analisaram, problematizaram e construíram suas narrativas a respeito das questões colocadas para eles e elas no grupo focal. Assim, entendemos que esta tese faz-se um trabalho aberto a reflexões e não fechado ou conclusivo, estando profundamente influenciada pelos textos e pelos contextos das micro e das macro conjunturas em que foi produzida. Passemos, então, a essas considerações e reflexões, seguindo a ordem de estruturação deste texto.

A televisão, mesmo que dividindo seu espaço com outros meios de comunicação, sobretudo com a Internet e suas redes sociais, ainda exerce poderosa influência na sociedade brasileira. E tem como um de seus principais produtos – talvez mesmo o principal – o telejornalismo, pois é pelos telejornais que grande parte das pessoas se informa. O telejornalismo, assim como o jornalismo e a comunicação social, de modo geral, está em constante transformação. Na contemporaneidade, o telejornalismo, para além da tela da TV, engloba outras múltiplas telas, como a do computador, a do *tablet* e, especialmente, a do *smartphone*. E conta com um público participativo, que se faz coprodutor das edições, principalmente por meio da sugestão de pautas e do envio de imagens e informações. Assim, o telejornalismo prossegue a construção social da realidade, elencando, para milhões de pessoas, os assuntos a serem debatidos nas rodas de conversas, inclusive e sobretudo virtuais. E seus interlocutores influenciam, de maneira singular, as narrativas que constroem e disponibilizam para a audiência. Narrativas essas que carregam os

traços ideológicos e os posicionamentos dos profissionais e das empresas que as veiculam.

A formação de professores é um processo fundamental na construção da educação emancipatória dos sujeitos e da sociedade democrática. Quando se investe na formação de professores, passos importantes são dados em direção à qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, à construção da cidadania. A legislação brasileira prevê a formação de professores para a educação básica, porém praticamente se silencia em relação à formação de professores para o ensino superior, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional infira que a preparação para o magistério superior seja feita em programas de Mestrado e Doutorado. Ora, apesar da existência de estágio docência nesses programas, nem todos os estudantes o fazem e, assim, tais pós-graduações formam, em sua maioria, pesquisadores – e não professores. No caso de professores de Jornalismo, além de não haver licenciatura na área, os cursos de graduação não costumam sequer oferecer disciplinas de iniciação à docência, como revelado em levantamento realizado junto às matrizes curriculares de 20 cursos de graduação em Jornalismo, de instituições de ensino públicas e privadas dos quatro estados da Região Sudeste brasileira. Com isso, os jornalistas passam a ser professores sem terem tido qualquer formação, o que pode afetar – e afeta – seu estar em sala de aula.

Sob a ótica bakhtiniana, buscamos compreender as categorias de produção de sentidos, compreensão ativa responsiva e argumentação dialógica. Entendemos que o significado das palavras se expande para a realização dos sentidos, uma vez que o sentido só se faz a partir da recepção da audiência, seja ela individual ou coletiva. Assim, a atribuição de sentidos depende do texto, do contexto, do repertório, das vivências e das opiniões do público. Ao receber uma mensagem, as pessoas dão uma resposta a essa mensagem; resposta que pode ou não ser imediata, por meio de um pronunciamento ou um ato, cunhando a compreensão ativa responsiva. A audiência dos meios de comunicação de massa é ativa – recebe a palavra alheia, apropria-se dela e cunha a palavra própria, de acordo com os sentidos que produz a partir da mensagem recepcionada. E os enunciados (tele)jornalísticos são elaborados dialogicamente, a partir de textos e ideologias de vários autores, incluindo os que trabalham profissionalmente na produção dos mesmos e também os receptores

imbricados nesse processo. No entanto, mesmo com a presença do eu, do nós e do(s) outro(s) nos processos telejornalísticos, a efetivação de um diálogo amplo com o público ainda não se deu nem se dá por completo. No telejornalismo, a argumentação dialógica se tece alternando a palavra internamente persuasiva e a palavra de autoridade.

A abordagem sócio-histórico-cultural, cunhada por Bakhtin e seu Círculo e também por outros pensadores, é uma metodologia de pesquisa em Ciências Humanas baseada no diálogo, que entende o homem como um ser histórico, constituído por um conjunto de relações sociais. Tal perspectiva supõe o outro e a interação com esse outro por meio da linguagem, que, para além de sua função comunicativa, institui-se como constitutiva do pensamento humano. A linguagem, pois, é o ponto central da abordagem sócio-histórico-cultural. E a pesquisa produzida nessa ótica pressupõe um encontro entre sujeitos, que dialogam, se afetam, se transformam, se ressignificam. Um dos instrumentos de pesquisa na linha sócio-histórico-cultural é o grupo focal, considerado um desencadeador de discurso que propicia o encontro do pesquisador com os pesquisados. No grupo focal, os integrantes expõem suas ideias de maneira a afetarem-se mutuamente. Dessa forma, produzem sentidos e constroem narrativas sobre os assuntos dialogados. Em nosso percurso de pesquisa empírica, escolhemos a abordagem sócio-histórico-cultural e o grupo focal como caminhos metodológicos.

Realizamos, assim, um grupo focal com dez participantes, sendo seis professoras e quatro professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual vinculados, atualmente, a cinco diferentes instituições de ensino (três públicas e duas privadas) com *campi* em Juiz de Fora e outras duas cidades do interior de Minas Gerais (Ouro Preto e São João del-Rei). O grupo foi formado por professores com experiência em ensino superior de Jornalismo variando entre cinco e 33 anos. Dos dez integrantes, apenas uma relatou não ter trabalho em emissora televisiva, apesar de ter outras vivências com as narrativas audiovisuais. Em função da pandemia de Covid-19, o grupo foi executado remotamente, na plataforma *online* Zoom, e teve duas horas e 37 minutos de duração. O conteúdo foi gravado na íntegra, em áudio e vídeo, com consentimento dos pesquisados, e, posteriormente, foi transcrito. Esta pesquisadora atuou como moderadora do grupo focal e apresentou algumas

questões básicas para impulsionar os diálogos sobre as categorias bakhtinianas teóricas utilizadas como categorias analíticas (produção de sentidos, compreensão ativa responsiva e argumentação dialógica), bem como sobre a formação de professores de Jornalismo.

As professoras e os professores participantes do grupo focal apontaram, como sua principal preocupação no ensino de Telejornalismo, a necessidade de passar aos estudantes e futuros jornalistas como deve ser construída uma narrativa audiovisual. Uma das pesquisadas citou a negociação de sentidos intrínseca a essa construção da narrativa elaborada para as telas. Sobre a produção de sentidos, todos os componentes do grupo focal afirmaram que ela é condição do (tele)jornalismo e alguns pontuaram que os telejornais têm feito adaptações com o intuito de diminuir a distância entre o que é dito e o que é compreendido pelo público. Entre as adaptações, foram citados o maior tempo de duração das reportagens e a presença mais numerosa de comentaristas nos telejornais e nos programas televisivos noticiosos – ambas para que os assuntos reportados sejam melhor explicados. Apesar de os professores saberem que os sentidos se constroem quando os enunciados atingem o público, abrindo margem, inclusive, para equívocos, alguns admitiram nem sempre alertar seus alunos e suas alunas a esse respeito.

Em relação à compreensão ativa responsiva, os pesquisados afirmaram acreditar que essa categoria também é uma condição do processo (tele)jornalístico. Quando uma informação é veiculada pelo jornalismo televisivo, o público reage, sim, a ela. Muitas vezes, dando respostas pronunciadas ou por meio de atitudes, ainda que em outras telas, como nas redes sociais. E as respostas podem ser no sentido de concordar ou discordar da informação transmitida, aceitando-a ou refutando-a – o que vai depender do contexto do receptor, de suas ideologias, seus posicionamentos e suas crenças. As notícias veiculadas pelos telejornais na pandemia de Covid-19, sobretudo no início desse período, foram apontadas pelos integrantes do grupo focal como exemplos da responsividade do público: se as informações veiculadas pelos telejornais foram coincidentes com as opiniões ou as crenças dos telespectadores, esses deram respostas positivas usando álcool gel e máscaras, fazendo distanciamento social e ficando em casa quando possível; se não foram coincidentes, as pessoas negaram as informações, ainda que defendidas por médicos e autoridades

sanitárias, e continuaram a levar suas vidas como antes. Também o silêncio foi considerado, pelos pesquisados, como uma possível resposta.

A respeito da argumentação dialógica, os professores afirmaram que os telejornais exercem, sim, seu poder argumentativo, tentando persuadir ou convencer o público a respeito das notícias que veiculam. Para isso, a argumentação efetiva-se tanto no campo das ideias (objetivo), quanto no campo das emoções (subjetivo). E apesar de os telejornais fazerem uso, na maioria das vezes, da palavra internamente persuasiva, também utilizam-se da palavra de autoridade. Em relação à existência de diálogo entre os atores do telejornalismo e o público, alguns docentes apontaram o jornalismo colaborativo, com sugestões de pautas e envio de imagens e informações pelo público, como um caminho para o dialogismo. Outros, entretanto, disseram ver essa interatividade mais como uma atitude reativa do que como um diálogo efetivo. Ainda assim, ponderaram enxergar a coprodução das notícias televisivas como brecha ao diálogo.

Enfim, sobre a questão da formação de professores de Jornalismo, alguns integrantes do grupo focal, mesmo que com longas carreiras docentes, confessaram nunca terem pensado a respeito. No debate da ideia, a maioria dos professores disse não ver necessidade de licenciatura na área, mas considerou interessante a possibilidade de oferta de disciplinas – ainda que optativas ou eletivas – sobre Educação e docência durante a graduação em Jornalismo. Alguns professores pontuaram não ter dificuldades para lecionar conteúdos técnicos, mas para lidar com o(s) outro(s) em sala de aula – sobretudo com estudantes que têm necessidades especiais. Eles afirmaram entender que a oferta de disciplinas sobre docência poderia preparar melhor os futuros professores de Jornalismo, dando-lhes mais elementos para estarem em sala de aula e enfrentarem os desafios de educar e formar novos jornalistas.

Diante dos diálogos produzidos, podemos considerar que sim, a produção de sentidos é intrínseca ao (tele)jornalismo. Assim como compreende Bakhtin, os emissores constroem as narrativas, que só se realizam, efetivamente, com a recepção da audiência. E o público vai produzir os sentidos dessas narrativas a partir de seus próprios textos e contextos, de suas vivências, de seus repertórios. Com essa produção de sentidos, o público tem a possibilidade de compreender ativamente as mensagens e de responder positiva ou negativamente a elas,

concordando com as mesmas ou negando-as, pronunciando-as, efetivando atos a partir delas ou silenciando-as. Os discursos (tele)jornalísticos são tecidos a partir de uma multiplicidade de vozes, e a argumentação dialógica dá-se por meio da palavra persuasiva, apesar de muitas vezes ser proferida a palavra autoritária. E mesmo com um processo de interatividade cada vez maior com a audiência, que na contemporaneidade é coprodutora das notícias televisivas, o diálogo entre telejornalistas e telespectadores ainda é um caminho a ser conquistado. Sim, há brechas para esse diálogo, mas, na maior parte do processo, tais conversações mostram-se muito mais como reações do que como diálogos propriamente ditos. Percebemos, então, como efeito da nossa pesquisa empírica, que ainda vivemos um devir dialógico no(s) telejornalismo(s) – um devir dialógico que leve em conta, igualmente e em medidas democráticas, o eu, o nós e os outros no fazer e, para isso, no ensinar Telejornalismo.

A realização desta pesquisa, segundo a ótica sócio-histórico-cultural, nos propiciou transformações enquanto pessoa, jornalista, professora e pesquisadora. Fui profundamente afetada pelos sujeitos pesquisados e por sua produção de dados e percebi que as questões colocadas em diálogo no grupo focal também afetaram os pesquisados. Por meio dos diálogos estabelecidos, problematizamos assuntos pertinentes ao nosso ofício, pudemos compreender ativamente os argumentos de nossos pares e ter a chance de agir responsivamente em nossas aulas de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual. Pensamos em nossas práticas enquanto docentes e, a partir disso, poderemos rever essas práticas e aperfeiçoá-las. Em um país que pouco se atenta para a necessidade e mesmo para a essencialidade de investir na formação de seus professores de ensino superior, o evento de realização do grupo focal configurou-se, pois, também como um espaço-tempo de formação para os onze professores e professoras de telejornalismo que participaram do processo. Sim, onze – incluindo, claro, esta pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.

AGUIAR, Wanda Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In **Psicologia, Ciência e Profissão**. Ed: Associação Brasileira de Editores Científicos: Brasília, vol. 26, nº 2, p. 222-245, jun. 2006.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Ana Paula Goulart de. **Telejornalismo Apócrifo**: a construção da notícia com imagens amadoras e de vigilância. Florianópolis: Insular, 2018.

ANDRADE, Ana Paula Goulart de; AZEVEDO, Sandro Tôrres de. A construção da notícia e o telejornalismo apócrifo: uma investigação sobre a agenda dos acontecimentos. In **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**. n. 1, p. 83-96, jan. 2013.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In ANDRÉ, Marli (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-33.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. In **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

- BARA, Gilze Freitas. **Para Além do “Boa Noite”**: os apresentadores de telejornais e o processo de identificação com o público. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociedade). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- BARBERO, Jesús Martín; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2º edição. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- BRAIT, Beth.(org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. Campinas: Editora UNICAMP, 1997, p. 91-104.
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 17/02/2021.
- BUBNOV, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. Trad.: Maria Inês Batista Campos e Nathália Rodrighero Salinas Polachini. In **Conexão Letras/UFRGS**. Porto Alegre, vol. 8, nº 10, p. 9-18, 2013.
- CASSETI, Francesco; CHIO, Federico di. **Análisis de La Televisión**. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1999.
- COELHO, Emília Aparecida Durães. **Docência no ensino superior**: dilemas e desafios do professor iniciante. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. 218 f.
- COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 180-192.
- COUTINHO, Iluska. **Dramaturgia do telejornalismo brasileiro**: a estrutura narrativa das notícias em TV. Tese de doutorado em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2003.
- COUTINHO, Iluska. Leitura e análise da imagem. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 330-344.
- COUTINHO, Iluska. Público, telejornalismo e identidade: uma reflexão sobre as esferas noticiosas e o destinatário da informação televisual. In LAHNI, Cláudia;

PINHEIRO, Marta (orgs). **Sociedade e Comunicação**: perspectivas contemporâneas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 13-30.

COUTINHO, Iluska; MATA, Jhonatan. **Um telejornal e um método para chamar de nossos**: uma reflexão sobre telas, fronteiras e modos de olhar. Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Goiânia (GO), nov. 2018.

DAYAN, Daniel. Quando mostrar é fazer. In: DAYAN, Daniel (org.). **O terror espetáculo**. Terrorismo e televisão. Portugal: Edições 70, 2009.

DEBRAY, Régis. Os paradoxos da videosfera. In DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem, uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 293-323.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2015.

EMERIM, Cárilda. **Estudos em Telejornalismo**: possibilidades de análise da inovação. Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo Universidade. Goiânia (GO), nov. 2018.

FECHINE, Yvana. **Televisão e presença**: uma abordagem semiótica da transmissão direta. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. In **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 7 (2): 95-108, jul/dez. 2012.

FINGER, Cristiane. **Telejornalismo no Rio Grande do Sul**: um espaço de cidadania em crise? Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Goiânia (GO), nov. 2019.

FIORIN, José Luiz. Resenha de Para uma filosofia do ato responsável, de Mikhail Bakhtin. In **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 5 (1): 205-209, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2019. 256 pp.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola da Silva. **Bakhtin Partilhado**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 13-28.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. p. 1355-1379.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GUTMANN, Juliana Freire. **Articulações entre dispositivos televisivos e valores jornalísticos na cena de apresentação do Jornal Nacional**. Trabalho apresentado no GP Telejornalismo do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação da Intercom. Curitiba, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KYRILLOS, Leny; COTES, Cláudia; FEIJÓ, Deborah. **Voz e corpo na TV: a fonoaudiologia a serviço da comunicação**. São Paulo: Globo, 2003.

MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MELLO, Edna de. **Os espaços de cena do Bom Dia São Paulo: temporalidades, discurso e ambiências no telejornalismo local paulistano**. Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Goiânia (GO), nov. 2019.

MELLO, Marisol Barenco de; BORDE, Patrícia do Amaral. **Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano**. s.d..

MICARELLO, Hilda; MAGALHÃES, Tânia. Letramento, linguagem e escola. In **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, 9 (2): 150-163, ago/dez. 2014.

NEWCOMB, Horace. Sobre os aspectos dialógicos da comunicação de massa. In: **Mikhail Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 359-387.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Edição integral da palestra promovida pelo Sindicato dos Professores de São Paulo em outubro de 2006. São Paulo: SinproSP, 2007a.

NÓVOA, António (org.) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15 -34.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In GATTI, Bernardete Angelina et al. (orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Comunicações da conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Universidade de Lisboa, Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007b. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. In **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 9 (2): 184-205, ago/dez. 2014.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In ANDRÉ, Marli (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 165-188.

PATERNOSTRO, Vera Iris. **O texto na TV**: manual de telejornalismo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2011.

PORCELLO, Flávio; VIZEU, Alfredo; COUTINHO, Iluska (orgs.). **O Brasil (é)ditado**. Coleção Jornalismo Audiovisual. V.1. Florianópolis: Insular, 2012.

SCHAPPER, Ilka. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa**: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 171-183.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In ANDRÉ, Marli (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 121-145.

STAM, Robert. Bakhtin e a crítica midiática. In: **Mikhail Bakhtin**: Linguagem, Cultura e Mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 331-357.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F69-2723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf>. Acesso em 18/02/2021.

VERÓN, Eliseo. **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix, 1980.

VERÓN, Eliseo. As mídias na recepção: os desafios da complexidade (1991). In: VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. Trad. Vanise Dresch. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p. 273-284.

VIZEU, Alfredo. **O lado oculto do telejornalismo**. Florianópolis: Calandra, 2005.

VIZEU, Alfredo (org). **Sociedade do telejornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIZEU, Alfredo. Telejornalismo: cotidiano e *lugar de segurança*. In **Estudos em Jornalismo e Mídia**. v. III, n. 1, p. 99-109, 2006.

VIZEU, Alfredo; CERQUEIRA, Laerte; BORGES, Luciana. **Dispositivos didáticos no NE1**: o lugar de referência na prática do telejornalismo. Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Goiânia (GO), nov. 2019.

VIZEU, Alfredo; PORCELLO, Flávio; COUTINHO, Iluska (orgs.). **40 anos de telejornalismo em rede nacional**. Florianópolis: Insular, 2009.

VIZEU, Alfredo; PORCELLO, Flávio; MOTA, Célia (orgs.). **Telejornalismo: a nova praça pública**. Florianópolis: Insular, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch (1934) **A construção do pensamento e linguagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público**: uma teoria crítica da televisão. São Paulo: Ática, 1996.

APÊNDICE – Transcrição do conteúdo do grupo focal de Professores de Telejornalismo/Jornalismo Audiovisual

Gilze abriu agradecendo a participação de todos, informou que estava gravando, mas que a gravação não seria divulgada – apenas utilizada para permitir a transcrição posterior. Informou também que colocaria algumas questões para debate e que todos poderiam ficar à vontade para responder, lembrando que, em um grupo focal, não há respostas certas ou erradas e que o importante é justamente a riqueza de opiniões.

Quando você está lecionando Telejornalismo para seus alunos e suas alunas, o que você considera o mais importante para ensinar a eles e elas?

Clarisse: Vou confessar que, talvez, eu seja a pessoa deste grupo que há mais tempo dê aula de Telejornalismo, porque eu dou aula de Telejornalismo desde a década de 80. E, pra mim, como erro ou acerto, talvez pela minha paixão pela produção e pela reportagem, eu sempre tenha focado as aulas de Telejornalismo dando muito mais ênfase em produção e reportagem, especialmente na figura do repórter, do que na pós-produção, na edição. Se eu tenho que fazer uma revisão da minha atividade como professora, dando aula de Telejornalismo (com outros nomes também tendo a disciplina, porque eu passei por vários currículos na Facom), sempre a minha preocupação foi ensinar muito bem produção, como você fazer levantamento de pautas, porque essa pauta e não outra, tipo de pauta, e acompanhar muito o repórter em termos da performance dele, lendo o texto, fazendo passagem, fazendo encerramento, fazendo um vivo. E acho que, no meu caso, eu nunca trabalhei suficientemente, como deveria, a edição, que embora seja importantíssima, na prática eu nunca gostei de edição. Fiz edições naqueles VTs muito antigos, sempre gostei de ter um operador de VT junto comigo para editar, porque eu não tenho a menor paciência para fazer uma edição sozinha. Então eu penso que essa é uma questão, no Telejornalismo, que me acompanhou pela minha formação de vida: eu acabei por passar sempre para os alunos e por direcionar a disciplina muito para a questão da pré-produção ou produção e a gravação das matérias. Reconheço que deixei uma lacuna, que, muitas vezes, eu tentei suprir com bolsista de treinamento profissional, com

algum aluno que já tivesse prática maior de edição, para que ficasse junto comigo. E acho que eu tenho um trauma daqueles VTs com os quais eu trabalhei nos anos 80 lá na Facom, que a gente tinha quase que subir sobre o VT pra dar um *play/rec*. Engraçado, a edição é uma coisa tão importante, eu falo, teoricamente, com muita tranquilidade, comento, escrevo artigo, mas, na prática, já editei várias coisas, documentários, mas sempre com alguém ao meu lado. Hoje eu edito um dos projetos que a gente faz, de cinema. Eu edito com alunos, mas eu preciso que eles operem o VT. Eu tenho uma tremenda dificuldade em lidar com equipamento.

Lúcia: Eu estava escutando a Clarisse falar e estava pensando... Acaba que nossos percursos se encontram, né? Eu comecei depois de Clarisse, mas na década de 90. Quando eu comecei, o material que os alunos usavam era *Hight 8*, depois *Super V*, para editar. Talvez a minha principal preocupação tenha a ver com o que me despertou, depois, para fazer o Doutorado na área de Telejornalismo, que é como contar uma história em televisão. Esse foi meu desafio. Porque os nossos currículos, de maneira geral, já vêm com o Impresso – a marca do Impresso já vem estruturada, com a ideia da pirâmide invertida. Então como contar uma história em televisão e muita preocupação com a perspectiva da apuração. Porque, na hora de contar a história, os alunos se encantam muito com a perspectiva que é meio mágica na televisão, porque ver sua imagem, escutar sua voz, é diferente de a gente estar conversando aqui. A imagem produzida é muito sedutora. E aí os alunos acabam, muitas vezes, atuando como atores, no sentido dramaturgico do tema. Então, a discussão do contar uma história com o cuidado ético foi minha principal preocupação. E aí, pensando nessa coisa da edição, vou fazer um paralelo: hoje a gente pede ajuda aos universitários, né, porque eles dominam essas técnicas mais do que a gente em relação a isso. Mas eu fico pensando que, na maioria das vezes, eu atuava como editora deles. Então eu agia, com meus alunos de Telejornalismo, como se eu fosse uma espécie de editora em uma grande redação.

Lourdes: Eu, exatamente como a Lúcia, eu acho que ajo como uma espécie de editora para os meus alunos. Mas o meu ponto de partida sempre é a desconstrução do telejornalismo e o apontamento de como o telejornalismo é

capaz de construir uma realidade. Então eu parto da desconstrução, pra mostrar a eles como é feita aquela construção, chamando, principalmente, a atenção deles, pra questão ética. Então eu trabalho bastante isso aí. E depois a gente passa pelas questões técnicas. Mas, primeiramente, a desconstrução por trás de toda a construção.

Amanda: Alinhada ao que a Lúcia, a Lourdes e a Clarisse disseram, e complementando, uma preocupação que eu tenho, inclusive com os atuais alunos, a atual geração, é principalmente falar que, quando a gente chega em telejornalismo, você não está fazendo telejornalismo porque você sabe apertar o *play* da câmera, o *rec*, gravar, jogar no computador, recortar e colar imagens e trechos de sonoras, né? Que telejornalismo, principalmente se for uma disciplina voltada para a edição, não é unicamente manipular um *software*, mas vai nessa linha da produção de sentido, da narrativa. E pensar a narrativa começa lá na pauta, pensar a produção da pauta, a angulação, as fontes, dentro do tempo que você tem de um minuto e meio, um e quarenta, se você tem mais tempo, três minutos, enfim... o trabalho do repórter na rua, voltar pra redação, escrever um texto. Palavras não são aleatórias, trechos de sonoras não são escolhidos aleatoriamente. Mas entender que telejornalismo, além da essência da apuração, que vai perpassar qualquer tipo de jornalismo, a gente tem que lembrar que a gente está produzindo sentido, é narrativa. Eu acho que hoje, eu pelo menos tenho encontrado em sala, muitos alunos que pensam que aula de telejornalismo é ir pra ilha de edição. Eles falam: “Amanda, eu já sei usar o *Premiere*”. Que bom, é um bom caminho, mas não é só isso. Então eu vejo como um desafio.

Kátia: O que me instiga e o que eu transformo num desafio é mostrar pros alunos que a gente está falando de uma narrativa “audiooooooovisual”. Eu falo pra eles que é uma única palavra. Mas eles não conseguem compreender que as duas coisas têm que caminhar juntas. Então, talvez, em função de um vício da leitura e da escrita, que a gente tem desde criança, a chegada deles nessa disciplina de Telejornalismo, de Jornalismo Audiovisual, ela venha tão fortemente alicerçada no texto. Então eles acham que fazer uma matéria de telejornalismo é escrever uma matéria. Não, é escrever uma matéria em cima de imagens.

Então sempre o que me instiga é falar, às vezes de forma até brincando: nós estamos aqui no jornalismo “audiooooooovisual”. Não vamos esquecer que o áudio a gente vai pensar como conteúdo textual-oral, mas o visual complementando. Pra mim é o maior desafio: mostrar pra eles a importância da imagem. E aí engloba todo o resto, né, produção, narrativa, enfim...

Carla: Bom que a Kátia falou antes, ela falou do audiovisual e eu já ia falar sobre isso. Hoje em dia, quando eu falo sobre esse ensino do telejornalismo, a minha preocupação é sempre com as palavras que estão naquele texto, quando eu vou passar o texto com o aluno. Minha preocupação é se aquela palavrinha que ele colocou, se a pessoa cega vai conseguir entender aquela história que está sendo contada. Então, pra mim, hoje, isso é muito forte. Por mais que eu saiba que o telejornalismo é esse casamento muito forte do áudio com a imagem, eu quero pensar se não tem uma outra palavrinha que eu possa acrescentar e que, de fato, meu texto, minha reportagem, possa ser inclusiva também para o cego.

Eduardo: Isso que a Carla falou é muito importante: da preocupação com a palavra. Concordo com o que todos os colegas disseram. Mas a minha principal preocupação, ensinando Telejornalismo ou o nome que tiver, porque há outros nomes possíveis, em outras matrizes, e é bom que haja, porque está mudando, a minha principal preocupação hoje é não negar outros modos, outras formas não canônicas de contar histórias audiovisuais em construção, que estão em evidência, que estão atravessando o que a gente chamou, até então, de telejornalismo. Mas fazer isso sem negar alguma coisa do cânone também, que é uma preocupação com o audiovisual, uma história que você está contando com os dois recursos ao mesmo tempo, como devir audiovisual – nem só áudio, nem só visual. É importante que a gente pense isso. Assim como é cânone também quando a gente pensa a ética – a gente não pode abrir mão disso. Mas, por outro lado, a gente precisa também – e essa é a minha maior preocupação hoje – estar atento aos sinais, a essas emergências, a esses outros modos de contar histórias, que estão vindo de outros lugares, que foram possíveis a partir da digitalização, da portabilidade dos objetos que nos ajudam a contar essas histórias. Então a gente precisa levar em conta também esses objetos durante as nossas aulas. Essa rede mudou, e nós precisamos estar de olho nisso.

Letícia: Não tenho experiência a rigor com o que se convencionou chamar de telejornalismo, pelo menos nos moldes hegemônicos, mas eu tenho uma certa experiência com mobilização do audiovisual e do audiovisual em algum tipo de jornalismo. Então eu tento usar isso a meu favor. O meu foco é investir em experimentações no que diz respeito à narrativa, no que diz respeito à linguagem. Quer dizer: como a gente pode mobilizar o audiovisual como linguagem pra traduzir mundos, pra fazer encontrar os agentes envolvidos em certa pauta, em certo acontecimento – os agentes humanos e não humanos. E, além de realizar essas experimentações e apostar nessas experimentações, sem abandonar o canônico, o meu lugar, a minha mirada, o meu olhar vai pra um outro canto: é observar o que surge e o que existe no mundo como análogo de telejornalismo ou que se auto intitulam como agentes de um certo jornalismo audiovisual. O que essas pessoas estão fazendo? Como elas se pensam dentro dessa rede? E aí observar os tensionamentos que surgem a partir do que é canônico e do que não é, desse novo, desses outros que surgem e tentar inventar modos potentes de fazer telejornalismo a partir disso.

Felipe: Desde sempre, mas especialmente agora, meu ponto chave de trabalho sempre foi a combinação entre áudio e vídeo. Foi o que eu levei da Comunicação para a Linguística, no Doutorado, é o que estou fazendo aqui nos Estados Unidos: buscar maneiras de fazer análises de fundamentação semântica do que essa combinação oferece, de que não é simplesmente uma soma – é uma combinação supercomplexa, e a gente tem que buscar uma maneira de sistematizar isso. E o trabalho com os alunos, em sala de aula, é chamar atenção pra isso, porque a gente tem o grupo, que eu acho que está cada vez menor, das pessoas que vêm preocupadas com o texto, que escrevem uma notícia, e tem outro grupo que só junta os vídeos, sem uma percepção das coisas. Então a gente vai cair na história da narrativa, do contar a história, do conseguir transmitir alguma coisa, de reportar alguma coisa, de dar sentido, de construir uma narrativa audiovisual que faz sentido. Esse é um ponto chave pra mim. E uma coisa que me instiga muito é tentar buscar a ideia, na formação do olhar, a formação de repertório pra que cada pessoa tenha a capacidade de escolher se vai atuar em uma linha mais canônica ou mais alternativa. E dar também a

possibilidade de ver referências, de enxergar coisas, de ver como há muitas maneiras de se fazer e aprender a decodificar essas maneiras, aprender a entender o que pode pegar de cada um dos jeitos, pra poder construir um jeito próprio ou pra poder construir um jeito adequado ao tipo de trabalho que a pessoa está fazendo ali naquele momento. E passa por também aprender a olhar pro que a gente tem à disposição, especialmente no sentido do que tem o carimbo de telejornalismo quando a gente liga a televisão ou mesmo quando consome pela Internet, e aprender a desconfiar um pouco de algumas coisas. Nós todos, professores, temos um desafio muito grande, que é dizer que um monte de coisas que se vê no que a gente chama de mercado não são boas práticas de jornalismo no sentido amplo. São coisas que a gente se acostumou a ver... Diariamente há pessoas desafiando a técnica jornalística, desafiando a ética jornalística – e a gente tem que ficar lá batendo e sendo chato, quando a gente fala, por exemplo, contra o que o colega, que é o orientador do estágio, fala. O professor fala uma coisa diferente do que a pessoa que é do mercado fala. Isso é algo que está muito presente na minha rotina de ensino, do instigar a aprender a olhar essa coisa, do vai no mercado, vem na academia, entende que uma coisa não é o contrário da outra, que uma coisa não é separada da outra. E eu, como professor, tenho que dar, a cada um dos alunos e a cada uma das alunas, a possibilidade de fazer o melhor, de fazer o mais próximo dentro do que a gente tem consagrado como teoria, refletido e debatido como teoria.

Alexandre: Eu sou o último desta sequência e eu queria falar o quão foi gostoso ouvir vocês. A gente tem muitas coisas em comum. Muito do que vocês falam também são palavras minhas. Mas eu queria expressar que, na minha opinião, talvez, o que mais chama a atenção no meu trabalho, eu estou fazendo uma perspectiva hoje de, a cada turma, ter um novo reconhecimento, de a cada turma buscar, primeiro, um entendimento de quais necessidades eclodem ali. E, algumas vezes, tem muito a ver com esse olhar que o Felipe acabou de colocar, que é a construção dessa multiplicidade, um entendimento que eu não tenho como sendo uma oposição entre aquilo que é o tradicional, o convencional, e um mecanismo mais experimental, mais de rede, como Letícia e Eduardo bem colocaram. Mas o que talvez pontue o embrião do entendimento pra mim, de telejornalismo, é um primeiro momento de uma instância, uma meta de ensino

quase embrionária no sentido de promover um olhar que adentra mais. Como assim? Boa parte dos nossos currículos, mesmo que eu tenha algum tipo de disciplina que, a princípio, deveria preparar para o audiovisual, a gente sabe que há inúmeras restrições. Mesmo que eu tenha lá Linguagem Audiovisual, talvez pela restrição temporal, talvez por uma série de elementos, a gente não consiga adequar as necessidades desse aluno, mesmo que a gente entenda que, desde que ele nasce, hoje, ele tem um *smartphone* à disposição, ele já está acostumado. Acostumar, na minha opinião, é uma coisa bem diferente do que vocês muito bem colocaram que é criar narrativas, criar histórias e criar histórias com determinados objetivos, que talvez possam ser objetivos com o cunho de engajamento político, de engajamento social, ético – como a gente deve, inicialmente, estar procurando e estar desejando que esses alunos possam se enveredar. Em alguma medida, essa é a minha preocupação também, que tangencia essas relações ligadas à construção das narrativas, à construção dessas histórias, mas também a busca de um olhar que possa analisar criticamente não só produtos, ou seja, formas de fazer, formatos, dispositivos, mas também a própria construção de uma história ou um porquê dessa história ou quê desejos tem essa história ou porque a gente deseja contar dessa maneira e não daquela. E aí a gente volta lá pra verdade. Onde é a verdade, qual verdade, verdade pra quem? Essa concepção de verdade, pra mim, ela é intrínseca pra gente trabalhar discutindo com eles. E propondo reformulações, inclusive. E quando Letícia e Eduardo pontuam bastante a questão do experimento, eu acho que, não só como dispositivo, cada aula é isso mesmo, é um experimento novo, que a gente vai estar aprendendo com eles, que a gente vai estar desenvolvendo juntos. E o tempo todo experimentando, quanto mais com essas mudanças tão rápidas como as que a gente está vivenciando neste momento. Então, em alguma medida, a meta principal é essa: construir narrativas a partir de um olhar crítico, um olhar analítico, não só dos produtos, dos formatos, dos dispositivos que existem, mas também com uma possibilidade de experimentação, com um grau de abertura que, talvez, possa tangenciar algo que, talvez, a gente nem conheça, que daqui a pouco vai aparecer. E isso é que é o melhor, eu acho, nesta área do audiovisual: é estar aberto para. Não só o aluno, mas também o docente.

Você acha que, quando uma notícia é veiculada pela TV, o receptor/público pode entender essa notícia de alguma forma ou maneira diferente daquela que o/a profissional do jornalismo tenta transmitir? Se você acha que sim, por que você acha que isso pode ocorrer?

Clarisse: Lógico que eu acho que as pessoas entendem as coisas, às vezes, totalmente ao contrário do que você pensou. Imagine só você, hoje, assistindo às matérias, por exemplo, do campeão de audiência, o *Jornal Nacional*. A maior parte dos artigos que escrevo tem como objeto o *Jornal Nacional*, porque eu sou aquela telespectadora praticamente diária. Hoje eles têm muito essa ideia de trabalhar as notícias que têm a ver com a área jurídica. E eu fico me perguntando se, às vezes, para mim que sou jornalista e fui jornalista de TV, profissionalmente, às vezes eu não consigo a chegar a compreender aquilo tudo, mesmo que eles retomem o caso, mesmo que eles quase façam uma suíte a cada dia, que retomem aquela matéria, numa forma quase seriada, eu fico achando que é muito complicado. Eu acho que nós teríamos que ter mais pesquisas de recepção para tentar entender o que as pessoas compreendem daquilo que é dito. Eu coloquei aqui o *Jornal Nacional* porque, talvez, seja o mais conservador e o que tem mais audiência. Talvez as pessoas compreendam melhor uma *live* que alguém faça hoje de uma comunidade, com o linguajar daquela comunidade, com todos os trejeitos daquela comunidade, do que aquele linguajar padrão, que, muitas vezes, é lotado de jargões que não são do uso comum. Então eu acredito que realmente há uma grande dificuldade. Nós, quando damos aula, falamos isso para os alunos, mas não tem como a gente pensar, hoje, nessa comunicação de massa em que você vá atingir todo mundo. Só quando você fala de um buraco, de um problema no trânsito... tem coisas que são, realmente, muito cotidianas, então é mais fácil. Agora, quando você tem que trabalhar com outro nível de informação... Eu penso até hoje, nesta pandemia, como as pessoas decodificam as informações e as sonoras feitas com infectologistas, virologistas e tal. Não sei se é possível, somente naquele período de tempo, você chegar a decodificar aquela informação, mesmo que você tenha possibilidade, depois, de assistir no portal de notícias ou de rever no *YouTube* – também não sei se você vai ter esse interesse de fazer isso. Como é difícil, né, falar de uma fonte pra milhares de telespectadores.

Eduardo: Essa fala da Clarisse casa com uma coisa que eu venho pesquisando, que eu venho me debruçando sobre isso. Eu não só acredito que o entendimento é diferente, como eu acredito que essa é a condição da Comunicação. A condição comunicacional pelo jornalismo é e sempre foi assim. A mesma palavra tem significações diferentes em cosmologias diferentes, em mundos diferentes. Eu acho que sempre foi assim. O que está acontecendo é que o equívoco está mais evidente agora, porque quem não entendia está tendo a oportunidade de dizer que não entende – e publicamente. Na comunicação de massa, não havia essa oportunidade de quem não entendeu dizer que não entendeu – ou quem teve um entendimento diverso dizer que teve esse entendimento diverso. Como, por exemplo, como a própria Clarisse disse, tem a questão das *lives* agora. Alguém pode fazer uma *live* dizendo que não entendeu ou que entendeu de modo diverso uma emissão específica do *Jornal Nacional*. Isso é possível agora. Então eu acredito que, agora, esse equívoco – usando esta palavra não à toa, é um conceito – está mais evidente agora, mas ele sempre existiu; é condição comunicacional. Agora, que a gente está assumindo esse equívoco, com o tempo e o entendimento, ele pode virar uma potência de comunicação.

Lúcia: Eu estava pensando no percurso que o telejornalismo tem feito ao longo do tempo, para se tornar entendido pelas pessoas. Sempre houve uma suspeita. Apesar de o Jornalismo ter um lugar de uma certa arrogância, e o telejornalismo também, de que essa é a maneira que eu tenho pra falar isso, ele sempre suspeitou de que ele não fosse cem por cento entendido por todo mundo. E se a gente observar o tempo de minutagem das reportagens, a gente vai perceber que houve um aumento do tempo de um VT. Antigamente, você fechava um VT em 60 segundos. Hoje é raríssimo você ter VTs curtos assim dessa maneira – como um VT completo, né? Claro que se você tiver uma lapada, é diferente. Mas por quê? A Clarisse talvez lembre de um seminário Globo/Intercom que a gente foi em 2009, o (William) Bonner fez uma apresentação pra gente. Ele estava pra lançar aquele livro *JN: Modo de fazer* e ele fez um comentário e disse assim: “A gente aumentou o tamanho das matérias porque a gente respeita o telespectador do *Jornal Nacional*. Então a gente quer que ele entenda o que que a gente está falando.” Então, naquele momento, na década passada, já havia um indício de

que o telejornal talvez precisasse falar mais pausadamente para ser entendido pelas pessoas, ou seja, com mais tempo, explicando melhor para as pessoas. Eu acho que essa é uma preocupação que está no universo do telejornalismo. O que talvez fique evidenciado agora é que as pessoas, não é que elas não entendem, é que elas têm um entendimento diverso e elas começam a questionar as formas de fazer. Porque, com a perspectiva tecnológica, que hoje a gente consegue fazer vídeos, todo mundo virou jornalista com o celular na mão, na perspectiva do Gilmar Mendes, por exemplo, né? Então você pega um celular e vai narrando, quase sempre mimetizando a maneira do telejornalismo de narrar, você vai narrando e mostrando como fazer. Então, portanto, eu me torno, potencialmente, também um comunicador. Me parece, então, que a gente tem muito mais produção de audiovisual, com qualidade boa ou não, mas temos muita produção. Mas temos menos escuta. Então, eu acho que o grande desafio hoje é a gente ampliar a escuta. Porque a gente tem que ver qual a possibilidade do telejornalismo de, efetivamente, ser mais do que um discurso, ainda que um discurso potente, ainda que um discurso importante, central, mas de ele afetar as pessoas. E eu acho que essa capacidade de afetação das pessoas vai de acordo com o entendimento. Mas, para que ele possa ser entendido, as pessoas têm que estar disponíveis para escutar. E esse é um grande desafio do contemporâneo. As pessoas estarem dispostas a, de fato, escutar. E a ver, claro, porque é audiovisual.

Lourdes: A recepção nunca foi ou será a mesma da emissão. É muito difícil, você não tem controle sobre a recepção. São muitas variáveis que estão por trás não só da micro estrutura da notícia, mas também da macro estrutura da notícia. E há muita diferença entre quem emite e quem recebe. E hoje, analisando isso que a Lúcia disse, não há só dificuldade de entendimento. Muitas vezes, as pessoas estão refratárias à recepção e essa postura de estar refratário ao que o outro diz já distorce a emissão no seu nascedouro. Eu fico pensando que o telejornalismo tem tentado se aproximar, sim, do receptor. Mas ele tem tentado se aproximar por algumas vias e não todas. O fato de você, ao invés de falar um verbo completo, falar o verbo contraído, como “estou” e “tô”, isso pra mim eu não vejo tanta diferença. A grande questão é o contexto de quem emite e o contexto de

quem recebe, por mais que o telejornalismo tente dar conta desse contexto muito variado.

Kátia: Uma palavrinha que eu queria dizer e que não foi dita, mas minha opinião é a mesma de todos, né, eu acho que tudo também depende do repertório de cada público, de cada audiência, de cada recepção. Essa questão do repertório é um pouco diferente do “eu só quero ouvir o que me interessa”. São duas coisas distintas. Tem o repertório, porque às vezes a gente acha que está falando desenhado, mas não estamos, porque a gente tem um repertório e o público tem outro, acrescido dessa condição: “eu só ouço o que eu quero”.

Felipe: Saindo um pouco do papel do professor, eu quero dizer que eu estou vivendo, diariamente, o desafio de entender as notícias. Eu tento assistir telejornal local aqui (nos Estados Unidos) e eu frequentemente acabo de assistir uma notícia e eu não sei se falou que pode ou que não pode fazer uma coisa. É a barreira da língua, por mais que eu tenha me preparado, buscado, aprendido e me aprimorado demais durante o ano em que estou fora. A barreira da língua aparece todos os dias, de perder palavras-chave e, frequentemente, a combinação da língua com a cultura – tem alguns sentidos, algumas expressões, de que a gente fica completamente longe. E isso evidenciou pra mim algumas questões que certamente aparecem no cotidiano que eu, como brasileiro, de nível superior, não vivencio. Das mais simples: o volume em que eu estou assistindo interfere: se está muito baixo, eu tenho muito mais dificuldade de entender do que se está alto, pra conseguir ouvir e interpretar o que eu estou vendo. A tarja de crédito que dá o título da notícia ajuda maravilhosamente bem para eu conseguir ouvir o que está sendo falado e interpretar a imagem. E em outros momentos, não adianta de nada. Eu leio, tento ouvir e não consigo conectar as coisas. Isso só reforça a ideia de que, sim, a recepção pode entender algo completamente diferente do que o emissor desejou passar, e eu acho que os motivos são muitíssimos variados e muito muito muito muito amplos. E aí, pensando nessa nossa reunião acadêmica aqui, absolutamente desafiador pra se mapear, pra se conduzir algum tipo de estudo em que você consiga isolar variáveis e conseguir determinar “a questão, nessa experiência, foi pela variável x ou foi pela variável y”. Muito difícil de conseguir isolar isso.

Letícia: Acho que a questão central está onde o Eduardo coloca, na questão do equívoco como a base da Comunicação. Ou seja, a gente tentou, durante muitos anos, e a gente fez este debate sobre a possibilidade de sermos amplamente entendidos ou totalmente entendidos, dentro de uma perspectiva de comunicação de massa, como a Clarisse colocou, e a gente fica batendo a cabeça na parede. Porque existe um outro deslocamento, que aconteceu recentemente, que é o deslocamento que tem a ver com o critério de verdade. O critério de verdade não está mais na evidência. Então, o que eu venho percebendo é que não adianta o Bonner, por exemplo, jogar milhares de dados e fontes credíveis, que, de alguma forma, corroboram uma informação, achando que isso gera um contrato de credibilidade, a ponto de as pessoas conseguirem, de alguma forma, se tiverem um repertório, obviamente, e se estiverem pré-dispostas, entenderem aquele acontecimento, aquela pauta. Essa ânsia pela comunicação total, e por várias vias isso tem sido feito, no telejornalismo hegemônico, só está fazendo a gente bater a cabeça na parede. A gente não está conseguindo ser compreendido do modo como a gente gostaria. E a gente nunca vai ser se a gente continuar investindo nessa comunicação total. E, talvez, um caminho de resposta seja, de fato, o que a Lúcia propõe como escuta, que é o que a gente propõe como uma tentativa de impelir à diferença e não uma tentativa de reduzir a diferença. Então, o tempo inteiro, o telejornal está buscando o consenso, trazer grandes explicações para tentar fazer com que grandes públicos entendam. E não passa mais por aí. As pessoas, agora, estão tendo oportunidades para expressar seus equívocos, ou seja, seus modos como compreendem seus mundos através de diversas formas de comunicação audiovisual – algumas requerem para si o nome jornalismo ou telejornalismo, e outras, não, só estão fazendo audiovisual nas redes sociais, na Internet. E, talvez, neste momento, mais do que nunca, a gente devesse aprender com essas experimentações que mais impelem à diferença e menos reduzem a diferença.

Amanda: Concordando com o que todas e todos disseram, sim, há divergências. E só resgatando algumas palavrinhas, a questão do contexto de quem recebe e de quem emite, o repertório. Felipe, passei por essa mesma experiência há

algum tempo, exatamente essa coisa do vou acompanhar, estou acompanhando e, acabou o jornal: “Será que eu entendi isso mesmo?” E imagino que, nesse caso, a gente considera uma língua diferente, mas quantas vezes, dentro do Brasil, não estamos falando línguas diferentes para os nossos públicos? E quanto mais amplo, maior o desafio. A Lúcia trouxe um exemplo e isso me recordou um outro exemplo, de um curso, também relacionado à Globo, mas ao *RJTV*, quando eles promoveram aquela primeira mudança, que, depois, foi estendida aos outros jornais Praça TV, que foi a questão da bancada, um apresentador só, o jornal mais falado. Isso foi encabeçado lá em 2009, com a Ana Paula Araújo assumindo o *RJTV*. Em um curso que eu fiz, a produção contou que essa mudança foi motivada, em parte, porque eles identificaram, após uma pesquisa encomendada, que principalmente os moradores de comunidades e favelas não entendiam o *RJTV*. Acabava o *RJTV* e eles se perguntavam: “E daí, o que que trouxe? Não aprendi nada.” E aí, entre as estratégias adotadas, eles decidiram ampliar o tempo das matérias e trazer comentaristas, entendendo que essa seria uma forma de melhorar, de viabilizar o entendimento. Então eu acho que os produtores também estão cientes de que essa compreensão não é a mesma da emissão e estão buscando saídas. Se estão em um bom caminho, a gente pode aqui, juntos, avaliar e estudar. Mas eles estão buscando.

Clarisse: O Alfredo Vizeu, em Pernambuco, sempre pesquisou o telejornalismo sob esse enquadramento de forma de conhecimento do mundo, de dar o mundo a ser conhecido pelos outros. Quer dizer, há uma certa pedagogia – ou deveria haver – no telejornalismo, como nas outras formas de jornalismo, que faria parte do próprio *ethos* da profissão. Apenas eu vejo uma grande dificuldade dessas grandes narrativas, como o jornalismo é uma expressão dessas grandes narrativas que surgiram com a modernidade, dessas grandes narrativas darem conta de um mundo que, sinceramente, tecnologicamente pode ser até melhor, mas não sei se na realidade de cada um de nós, nos nossos desejos, nos nossos sonhos, mas como essas narrativas não conseguem dar conta dessa tarefa de esclarecimento, que é muito fundada a partir do Iluminismo, no século XVIII, e que tem muito a ver com um discurso científico e com essa quantidade imensa de cientistas que hoje são fontes e aparecem nos nossos telejornais. Há um

descompasso aí, que se reflete no consumo das *fake news* que se propagam porque é mais fácil você acreditar no que o seu primo fala, no que o seu vizinho fala, no que o seu marido fala no que naquilo que o locutor da CNN ou da Band News ou do SBT fala pra você, até porque eles vão conversar com você de uma forma muito mais coloquial. Mas como muito bem a Lourdes colocou, não adianta você substituir o “estou” por “tô” – isso não resolve a questão de forma nenhuma. E a gente tem este desafio. Eu achei muito interessante o que a Amanda coloca. O (Carlos Henrique) Schroder também tinha feito uma pesquisa sobre o *Jornal Nacional*, há mais tempo, antes do *RJTV*, em que o âmago da questão era esse: nós temos que fazer com que o pai de família entenda o que está sendo falado pelo *JN* porque, se a mulher ou o filho perguntarem, se ele não souber responder, ele vai se sentir muito mal. Isso era resultado de uma pesquisa que a Globo, internamente, tinha feito, e o Schroder, naquela época, ainda como diretor geral de Jornalismo, veio dar uma palestra aqui em Juiz de Fora. De qualquer maneira, eu vejo que essas dificuldades todas existem. E como se vai resolver isso, também não sei. Mas há, hoje, um apelo para essa questão da emoção, essa presença de comentaristas, como a gente vê, não sei se é excessiva, em modelos como *Globonews Em Pauta*, que é um telejornal de *hardnews*, mas, basicamente, mantido por comentários – o comentarista vai trocar em miúdos. Ou os podcasts de notícias, dentro dessa ideia de convergência, transmidialidade... Há uma necessidade de, cada vez, explicar mais. Mas explicar pra quem, cara pálida? Você pega um autor que esteja na periferia de um morro carioca, como o Geovani (Martins), que hoje é colunista do Globo, mas o linguajar é totalmente diferente. Eu sou carioca e não consigo entender; tenho quase que pegar um dicionário. Por quê? Porque eu não domino a linguagem que é do Pavão, Pavãozinho, do Morro do Alemão. É esse estranhamento que a gente falou aqui. Há os sotaques que existem dentro do Brasil e há os sotaques que existem dentro de um Rio de Janeiro. O pessoal da milícia, de Jacarepaguá, vai falar uma linguagem que não é a minha. O cara que está no tráfico, no outro morro, vai falar outra, o cara da comunidade, o cara do samba, o cara do pagode, o cara disso ou daquilo... Essa fragmentação da hipermodernidade é um desafio para essas formas de comunicação, e a escuta é tão importante, mas também ela tem esse desafio: até que ponto você, como mediador, transforma uma escuta ativa em algo que você consegue passar para

um terceiro como jornalista. Isso é uma coisa que muita gente coloca hoje: “Peraí, você vai falar de mim, da minha realidade de mulher preta, se você é uma mulher branca? Você vai falar sobre mim, que fui estuprada, se você não foi?” Tudo isso está aí. Veio muito à tona recentemente. O que é a experiência? O que te capacita como narrador? Você tem que ter vivido a experiência na pele para narrar? Você pode ser capaz, através de uma escuta muito ativa, de conseguir narrar? Você vai conseguir narrar a dor de uma tortura se nunca foi torturado? Como é que a gente vai lidar com essas questões? Há muitas demandas hoje e, talvez, faça parte, mesmo, de tudo aquilo que é mediação, se adequar a esses desafios.

Você já alertou seus alunos e suas alunas a esse respeito, de que a gente pode, enquanto jornalista, falar alguma coisa e isso pode ser entendido de outra maneira pelo receptor?

Lourdes, Alexandre, Kátia, Clarisse, Letícia, Eduardo e Amanda afirmaram que sim. Lúcia estava momentaneamente ausente, porque conexão dela havia caído. Carla disse que não.

Felipe disse que não sabia: “Estou pensando aqui se explicitamente, didaticamente, eu já falei ou se ficou sempre na entrelinha.”

Kátia: Eu vou usar uma célebre frase que eu uso em sala de aula. Eu falo assim: “Será que a dona Maria, da Vila Olavo Costa, entendeu?” Eu não sei se isso é ser tão explícita, mas eu sempre falo isso. Tanto que meus alunos, de vez em quando, me encontram na rua e falam assim: “E a dona Maria, da Vila Olavo Costa?” Eu respondo: “Está bem, está sobrevivendo”. Mas eu sempre falo pra eles que nós somos pessoas privilegiadas. Eu sempre falo isso: “Não achem que todos são privilegiados como nós. Tem a dona Maria, da Vila Olavo Costa. Será que ela vai compreender o meu repertório de textos, de ideias?”.

Clarisse: A gente nunca vai conseguir que nos entendam totalmente. Nem, às vezes, seu companheiro, que vive com você há não sei quantos anos te entende. (risos dos integrantes) Então é uma coisa complicadíssima. Agora, de alguma forma, talvez nós, as escolas públicas, os cursos de capacitação para

professores de escolas públicas e privadas tivéssemos que apostar mais nessa literacia midiática, nessa ideia de você dar o instrumental para que eles possam compreender mais.

Kátia: Eu falo demais sobre isso, a ponto de os alunos, às vezes, entregarem um texto pra mim e falarem assim: “Vê se a dona Maria entendeu?”

Quando uma notícia é transmitida pela TV, você acha que o receptor, de alguma forma, responde a essa informação? Responder no sentido de dar uma resposta efetiva, fazer algo a partir daquilo que foi noticiado. Ou que ele apenas vê, escuta, memoriza, reproduz... ou seja: o receptor faz algo a partir daquilo que ele recebe da notícia televisiva?

(Lourdes balançou a cabeça positivamente.)

Lourdes: Sim. Depende da notícia. Hoje, temos o exemplo daquele desembargador (Eduardo Siqueira) que ofendeu o guarda municipal (em Santos/SP, porque se negava a usar máscara facial), que já foi linchado nas redes sociais. Quer dizer, a coisa veio pelas redes também, mas o alcance maior ainda é da televisão. A gente vê notícias de TV em que pessoas pedem ajuda e conseguem ajuda imediatamente (Felipe e Amanda concordaram com a cabeça). Agora, a forma de as pessoas também não darem atenção também é uma forma de resposta. Então, pra mim, é efetivamente.

Amanda: Uma ação mais efetiva vai estar muito ligada ao fato de aquela notícia produzir ou não algum sentido para ele. Volto para a história da produção do sentido, né? Aquilo te toca de alguma forma? Vai te tocar porque diz de sua comunidade, diz de uma situação que está próxima, ou diz não da sua comunidade fechada, mas diz do seu país. Mas te tocou? Então eu acho que vai estar muito relacionado também ao fato daquilo produzir algum tipo de sentido pra você, te motivar a algo. Das questões mais simples às mais complicadas. Quando eu falo simples, é se a gente pegar, agora, a campanha de vacinação (contra a gripe), apesar de as pessoas estarem deixando de vacinar, mas... “Tem a vacina tal, liberada agora para as crianças”. Opa, isso é uma coisa que me

toca, que me interessa. Então a reportagem, por mais simples que seja, vai produzir algo em mim, está ligada a algo que faz parte do meu universo de interesse. Então tem um pouco desse aspecto também. E aí vem o desafio para o jornalista e para os professores de Telejornalismo, que é ter essa atenção ao que toca o público. É o desafio do jornalismo de uma maneira geral: o que toca as pessoas, o que produz sentido, sobre o quê a gente vai falar?

Clarisse: O que mobiliza o outro, né? Quando a gente vê aqueles movimentos de junho de 2013 – o que levou as pessoas para a rua? Aquilo foi sendo amplificado. Foi uma coisa de redes sociais, que depois foi para a TV, para o rádio e aí mobilizou todo mundo. Tem coisas que vão pegando. É igual o fogo, que vai pegando. Eu acredito que, hoje, as redes sociais mobilizam mais, mas a TV ainda é capaz de mobilizar milhões de pessoas, como nas telenovelas que tinham um cunho social. E também os telejornais. E aí tem esse exemplo de pessoas que vão ajudar outras pessoas a partir de ver uma realidade no jornal ou que vão pra rua porque viram alguma coisa no jornal. De outro lado, você tem, por mais que o telejornal fale “temos que usar máscara”, as pessoas não usam máscara e ficam lá, como o desembargador, brigando com o guarda. Então, até que ponto, realmente, você consegue mobilizar o outro? Depende também de um desejo dele. Sem ter feito nenhuma pesquisa sobre isso, mas eu sempre costumava falar, quando trabalhava mais com projeto de extensão, que, no face a face, você conseguia muito mais mobilizar pessoas quando você as reunia, fazia um trabalho com uma ONG, com uma turma de alunos presencialmente, no face a face. Hoje, talvez, isso seja conseguido através das redes sociais, onde você já tem pessoas que seguem aquele perfil porque se identificam com aquele perfil. Agora, tem sempre essa questão da vontade íntima da pessoa. E eu não sei se existe uma fórmula. Da mesma maneira que tem a campanha da vacinação, tem a pessoa que não vai. Em relação à máscara, tem a pessoa também que não vai usar. “Não jogue o lixo na rua em tal hora”... joga. Será que a televisão realmente mobiliza corações e mentes? Em algumas questões, acredito que sim. Em outras, não.

(Lúcia se reconectou no meio da resposta de Clarisse. Ao final da resposta de Clarisse, ela justificou que havia perdido a conexão e pediu que repetíssemos a questão que estava sendo debatida no momento, o que foi feito)

Alexandre: Alguns dos colegas já comentaram a questão relacionada diretamente à concepção do envolvimento. Nos primeiros anos da TV, nas primeiras décadas, havia um envolvimento absurdo com essa mídia, no qual, mesmo estando de um outro lado, as pessoas ainda respondiam aqueles determinados interlocutores. Gradativamente, isso foi diminuindo, como em outras mídias também. No cinema, na fotografia, isso também eclodiu de alguma maneira. Mas, hoje, temos que pensar assim: em que medida estamos falando de uma TV como equipamento de mídia separado, ou TV que é sinônimo de audiovisual? Porque, se for TV como sinônimo de audiovisual, aí esse envolvimento pode ser considerado amplificado, ou seja, em alguma medida ele só está migrando, mesmo que seja pra um outro ambiente, o ambiente da *web*. Eu coloco essas questões e até dialogo bastante isso com os alunos: em que medida a reapropriação do telejornalismo, seja ele convencional ou mais experimental, para o ambiente de *web*, pode ressignificar esse envolvimento ou catalisar esse envolvimento? Na minha opinião, e de acordo com o que a gente tem pesquisado, isso pode acontecer, em alguma medida, essa catalisação pode se dar. Então uma primeira instância que eu vejo, desse envolvimento, é isso. Quando a Amanda toca na produção de sentidos, me parece super pertinente a gente pensar, inclusive, ainda numa primeira instância, aberta, e, depois, cada vez mais segmentada, ela vai ter uma produção de sentidos pra um determinado público. Então pode ser que aquele público, que quer ver aquele determinado segmento, em um tipo de bolha, vai produzir o sentido e vai querer sempre algo mais daquele próprio sentido. Já na *web*, a gente pode ter essa coisa mais rizomática, que não necessariamente a gente tenha isso tão fechado, mas tem até a capacidade de buscar aquelas fricções. Uma outra vertente, quando a gente estava falando, anteriormente, a respeito da audiência, me parece que, hoje, assistir TV se dá de uma maneira completamente diferente, inclusive na perspectiva das nossas ações. A gente está assistindo e, ao mesmo tempo, atendendo ao telefone, cuidando das crianças, entrando na Internet, respondendo a um WhatsApp, ou seja, aquela fruição do antes eu não digo que

ela não existe, ela existe, mas existe muito mais como exceção do que, necessariamente, como base. Quanto mais eu compartilhar essas minhas atenções, provavelmente o meu envolvimento vai tender a ser menor também. E aí, em alguma medida, essa resposta também pode ser defeituosa. Essa resposta pode não chegar ao tamanho que, de repente, um determinado produto ou uma determinada equipe ou um determinado projeto anseiam – ou uma reportagem, ou uma narrativa.

Lúcia: O que que a gente chama de telejornalismo? A gente está rediscutindo isso. O que é telejornalismo? É experimental? É convencional? Na Rede TeleJor, a gente volta e meia rediscute essa questão. É telejornalismo? É jornalismo audiovisual? Nós mantivemos o grupo de pesquisa como telejornalismo, mas a coleção (de livros) é sobre jornalismo audiovisual. É uma certa indefinição. E a gente, no último livro da rede, sobre telejornalismo local, a gente discutiu o assunto. Alguns chamam de *webjornalismo*, e há sempre esses enfrentamentos, sobretudo na SBPJor (Sociedade Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo), e a gente meio que pactuou que nosso grupo vai chamar de telejornalismo o jornalismo para telas – aquele que é feito, visto e experimentado em telas. Então, na *web*, também é telejornalismo. No celular, pode ser telejornalismo. Telejornalismo enquanto lugar de suporte de fruição. Mas telejornalismo também é um modo de fazer, então pode ter um modo do telejornalismo para a televisão, pode ter um telejornalismo para *web*, pode ter outras formas de telejornalismo. O fato é que cada um desses tipos de telejornalismos vai convocar, acionar, alguns tipos de públicos. Então, se eu tenho telejornalismos, eu tenho públicos, cujas respostas também podem ser respostas diversas. Em pesquisas que orientei, foi possível perceber que há telespectadores, sobretudo jovens telespectadores, que reagem ao telejornalismo de forma audiovisual, com vídeos. O telejornalismo, não só o telejornalismo de TV, mas aquele que é feito na tela, tem respostas das pessoas em vídeos. Essas respostas em vídeo podem ser a partir de pautas diversas ou da ausência de uma pauta no telejornalismo, podem ser consideradas respostas ao telejornalismo.

Então podemos falar que a notícia tem esse potencial de ter uma resposta do público e aí vai depender do quanto essa notícia vai tocar a pessoa, pra ela dar uma resposta ou não. Seria por aí?

(Lourdes balançou a cabeça positivamente)

Clarisse: Eu acho que sim, ou então ela vai na coisa do rebanho, né, que hoje se fala pra vacina. Quer dizer, você acha que aquilo virou moda e você vai. Mas tem essas pessoas que se tocam, se mobilizam porque têm empatia por aquilo ou porque são solidários com aquilo ou se tocam com aquilo, acham aquilo importante. E tem outras pessoas que entram porque acham bacana. Eu acho que toca, mas não sei se transforma.

Lúcia: Eu não falaria sobre a notícia, isoladamente, ou sobre o telejornalismo de modo geral, porque eu não sei se é uma notícia individualmente. Essa coisa, talvez, vá num crescendo: tem uma notícia, tem outra. Mas se pensar no telejornal, no telejornalismo, acho que sim. É como se fosse aquela coisa da gotinha d'água, que vai enchendo, vai enchendo e aí tem uma hora que extrapola.

Nesta pandemia de Covid-19, uma parcela de telespectadores pode ter mudado os hábitos pessoais em função das informações divulgadas nos telejornais? Porque a gente viu muitos telejornais, sobretudo no início da pandemia, em março, quando começou o isolamento social no Brasil, abordando a necessidade de lavar as mãos, de ficar em casa, de usar máscara. Uma parcela de telespectadores fez isso, em função, também, do que ouviu e viu nos telejornais?

(Felipe, Letícia, Lúcia e Eduardo disseram que sim)

Kátia: Eu acho que sim, mas tem muitas influências aí, então uma resposta simples seria leviana da minha parte. Eu vejo uma série de outras situações convergentes aí. Só pra compartilhar com vocês, eu acabei de receber uma mensagem da minha sobrinha, falando que minha irmã quer tomar o remédio

para verme, contra a Covid, que ela viu no WhatsApp. Então são muitos fatores, especialmente no momento, pra avaliar. Mas eu acho que, para uma boa parcela da população, naquele momento inicial, o telejornalismo apareceu como a tábua pra você respirar, a tábua do Leonardo DiCáprio e da Kate Winslet, pra poder respirar, no naufrágio do Titanic. Mas eu não sei se, no momento, as pessoas assistem ao telejornal acreditando na veracidade ou não querendo nem ouvir.

Clarisse: Eu acho que, tem vez, que a pessoa faz o contrário. Eu ouvi, por exemplo, durante a pandemia, pessoas de nível superior, profissionais liberais, empresários, que, inclusive, nas redes sociais, das quais participo, colocavam assim: “Vocês têm que parar de assistir à Globo, porque a Globo fica mandando fazer uma série de coisas”, quer dizer, são bolsonaristas, por exemplo, né, que iam contra aquilo que, de repente, o infectologista que era ouvido pela Globo, o infectologista da Fiocruz, orientava. Essas pessoas achavam que aquilo era um exagero e que deveriam fazer exatamente o contrário e, por isso, não deveriam assistir aquele tipo de telejornal. Então se chegou até a isso.

Letícia: Eu acho que tem a ver com o que eu disse anteriormente, a respeito do deslocamento do critério de verdade, que não está mais na evidência. (Lúcia e Amanda concordaram) Por que estou dizendo isso? Teve um momento inicial em que o jornalismo como um todo e o telejornalismo também, sendo generalista, fez o que mais sabe fazer bem, que é instaurar o medo, a coisa do jornalismo do medo (Alexandre concordou). Estávamos todos em pânico e, obviamente, os jornais, de alguma forma, mimetizavam, potencializavam isso tudo. Isso, na verdade, acontece cotidianamente (Kátia concordou). Isso também já é um outro assunto: o jornalismo que mobiliza o medo. Mobiliza paralisando. Mobilização no sentido de paralisar a ação. Mas, em algum momento, e aí eu estou falando especificamente do *Jornal Nacional*, o *Jornal Nacional* investiu em um projeto. (Kátia, Lourdes e Lúcia concordaram). Ele seguiu uma reta de enfrentamento ao governo (Kátia e Eduardo concordaram) e, de alguma forma, isso fez com que uma parte do público fosse levada ou, enfim, buscasse, na verdade, outras fontes de orientação, porque não se adequavam à política, à linha editorial que foi tomada, naquele momento, como projeto e que ainda é. E que, num primeiro momento, quem não é bolsonarista se regozijou. Eu voltei a

assistir *Jornal Nacional* nesse momento, mas, depois, isso me causou uma preguiça extrema, porque já não via mais produção de conhecimento que fosse, de fato, potente. Isso passava por ouvir pontos de vistas diferentes sobre os diversos assuntos. Em alguns momentos, outros programas, que não são considerados, a rigor, telejornalísticos, no modelo canônico, como, por exemplo, o *Fantástico*, apesar de ter reportagens audiovisuais, em alguns momentos a gente vê esse investimento de você acessar outros pontos de vista, mesmo que, de alguma forma, tencione a linha editorial escolhida como projeto naquele momento. Isso começou a ser deliberadamente apagado. E mesmo que eu estivesse nutrida por essa perspectiva, porque é a minha perspectiva, minha perspectiva cômoda, antibolsonarista, isso, em termos de produção de conhecimento sobre o mundo, em termos de escuta, em termos de traduções de mundos, isso é péssimo, porque você enclausura o acontecimento em um ponto de vista. E, quando você faz isso, você coloca a presunção de verdade só num novo local – deslocou só. Em termos de produção de conhecimento, isso é péssimo. Então, no começo, pelo medo do desconhecido, as pessoas acabaram, de alguma forma, absorvendo esses discursos em relação a que tipos de hábitos a gente deve ter. Mas isso foi mudando com uma rapidez tão grande, também, né, uma hora tem que usar máscara, outra hora não pode, uma hora é só agente de saúde, na outra todo mundo tem que usar. E, junto com isso, esse posicionamento, essa opção do telejornal, principalmente o *Jornal Nacional*, de assumir um projeto antibolsonarista. E aí, isso, de fato, acaba levando algumas pessoas, que são bolsonaristas, a simplesmente negar qualquer tipo de informação que fosse passada naquele meio. Simplesmente porque o critério de verdade pra eles não estava mais ali. Estava em outro lugar, em uma outra autoridade, e essa outra autoridade hoje é o presidente da República e toda a sua corja que nos governa.

Kátia: A fala da Letícia é precisa.

Eduardo: Concordo. É isso aí.

Kátia: Porque ela vai ao encontro do que eu penso e eu citei os fatores convergentes, né? Vou só citar também aqui sobre a matéria de ontem do

Fantástico, sobre essa questão do armamento. Eu cheguei a comentar com uma amiga hoje: “Nossa, não posso esquecer que a Globo está se posicionando, neste momento, tarde demais.” Então essa questão do posicionamento explícito da Globo e, sobretudo, do *Jornal Nacional*, é um fator que a gente precisa deslocar. Então é muito difícil, neste momento, a gente fazer uma análise do *Jornal Nacional* sem essa possibilidade de deslocamento, porque, no momento do desespero, as pessoas se agarraram ao mínimo de credibilidade que a gente possui. Igual a um parente nosso, aquele parente que a gente acha chato, mas, no momento do desespero, você fala: “Ai, meu amor, eu te amo”. Aí depois você lembra: “Ai, mas ele é tão sem vergonha, tão ordinário”. E aí você fala: “Opa”.

Letícia: Pode ter um equívoco na minha fala. Eu não estou dizendo que não tem que se posicionar. Só para deixar claro. A minha fala pode ter deixado essa ambiguidade. Eu acho que tem que se posicionar. O que não pode haver é o enclausuramento em uma perspectiva. Tampouco um enclausuramento de ocasião.

Eduardo: E, neste sentido, o projeto da Globo de destruição do bolsonarismo, pra mim, não tem diferença nenhuma em relação do projeto da Globo, por exemplo, em relação ao golpe de 2016. É a mesma coisa. Os mecanismos são os mesmos.

Kátia: E em relação à eleição do (Fernando) Collor (de Mello).

Eduardo: Neste ponto é importante. Fui um dos primeiros a responder “é” a esta questão. E acho que mudou hábitos das pessoas sim. Mas apareceu, na fala da Letícia, uma tentativa de não colocar sinais positivo ou negativo nessa mudança. E isso é importante para essa reflexão. Teve mudança positivamente? As pessoas passaram a usar máscara? Teve. Mas teve outros tipos também. Por exemplo: quando a Clarisse diz, e eu concordo com ela, que um determinado grupo não acredita e diz que não se deve ver *Jornal Nacional* e se sente afetado pelo que ouve ali, isso também é de provocar uma mudança. Então, de repente, quem tinha um mínimo cuidado, uma mínima preocupação, a partir do momento em que passa a entender o *Jornal Nacional* como projeto antibolsonarista, passa

a dizer: “Não, então não vou usar.” Faz justamente o contrário, né? É importante dizer que eu acredito que houve uma mudança sim. Claro que, pra gente ter certeza disso, tem que fazer uma pesquisa, mas aqui estamos falando de impressões. A impressão que eu tenho é que houve, sim, uma mudança. Mas é importante lembrar que eu não estou colocando um sinal de positivo nem de negativo nessa mudança. É uma mudança por afecção. De alguma maneira, o que as pessoas ouviram ali, afetou elas positivamente ou negativamente, de acordo com suas perspectivas de mundo, e aquilo provocou mudanças.

Lúcia: Eu estava pensando na pergunta da Gilze. A gente, num primeiro momento, respondeu sim. Claro que esse sim não é um sim taxativo, não é um sim resultado de pesquisa. Mas não sei se dá pra falar em sim relativo à maioria das pessoas. A gente, talvez, possa falar sim na perspectiva de que nós também somos essas pessoas que estão assistindo (aos telejornais). A gente, como professores de Telejornalismo e pesquisadores, muito poucas vezes se lembra de que a gente também é público de telejornalismo. Então uma resposta sim pode ser eu, Lúcia, meu ambiente imediato. Concordo plenamente com as ponderações que Letícia, Kátia e Eduardo fizeram, mas eu queria lembrar que, apesar de o *Jornal Nacional* ser o nosso telejornal mais longevo, ser, talvez, o mais pesquisado, o que a gente mais fala sobre – bem e mal –, ele é um telejornal. E os telejornalimos, no sentido plural, são vários telejornais. Então a gente tem um telejornalismo que não tem um discurso único. Se a gente pegar, por exemplo, o telejornalismo da Globo, o telejornalismo da Record, o telejornalismo da CNN, o telejornalismo pastiche dos grupos bolsonaristas e o telejornalismo paródia, satirizado, por exemplo, dos esquetes de humor. Tudo isso a gente pode olhar neste viés. Então eu acho que teve, sim, uma resposta. Mas eu acho – é uma perspectiva impressionista. E pro bem ou pro mal. A resposta pode ser de concordância com o telejornalismo ou de recusa. E, no fundo, é uma resposta de audiência. (Lourdes, Letícia e Eduardo concordaram). Então todo telejornalismo tem uma resposta de audiência, quer seja estar na frente ou desligar. Tem uma tirinha da Mafalda em que ela diz assim: “Quero estar ali, mas não quero ser ponto de audiência.” E, no fundo, é isso. Todos nós, que nos expomos em algum momento, ou optamos por não nos expor, nós temos uma resposta de audiência. E essa resposta de audiência pode ser uma resposta

direta, se assistiu ou não assistiu, ou pode ser para além dali, nas nossas vidas. O telejornalismo, neste período da pandemia, foi mais potente menos até em relação aos procedimentos em relação à Covid, a distanciamento. Nesse caso, outros intervenientes mais efetivos agiram. A necessidade de sair ou não sair pra trabalhar é do mundo da vida, do mundo concreto, que muitas vezes interpelou as pessoas. Mas outras respostas, mais comportamentais, o telejornalismo pode ter nos dado. Por exemplo, como naquela edição para colecionar de *JN*, quando o Bonner fala assim (Lúcia inspira, enchendo o peito, levanta os ombros pra cima e, depois, solta o ar; só aí volta a falar): “Para, precisamos respirar”. (Kátia e Lourdes concordam) Eu acho que esse movimento, muitas vezes, foi mais efetivo. Porque, na verdade, é o jornalismo instaurar-se não como lugar de confiança, mas de desconfiança. O que o *JN*, ao começar a falar mal do Bolsonaro, está dizendo? Ele está instaurando a desconfiança, ou seja, a necessidade do ceticismo nas pessoas. E essa é uma resposta que as pessoas questionam: “Será mesmo que eu tenho que acreditar nisso?” O *JN*, quando, aparentemente, muda de lado – e só aparentemente, porque, no fundo, ele está sempre do mesmo lado –, ele mostra para as pessoas a necessidade de ser cético. E, nesse sentido, ele teve uma resposta.

Lourdes: Eu concordo com a Lúcia, mas tenho uma perspectiva diferente. Eu acho que a gente não pode ser taxativo e dizer que efetivamente mudou. Mas mudou, porque eu parto do princípio da minha própria observação do meu entorno e do meu universo microssocial. Mas, por exemplo, o fato de o álcool gel ter sumido do supermercado denota que as pessoas aderiram ao comportamento de usar álcool gel. Quando as máscaras acabam nas farmácias ou seja lá onde for, isso quer dizer que as pessoas atenderam aos apelos de se usar máscara. São evidências que não podem ser menosprezadas.

Carla: Eu queria falar de uma observação do meu entorno também, de três pessoas que são da mesma faixa etária e todas assistem telejornal o dia inteiro, de manhã, de tarde e de noite. Duas bolsonaristas e uma totalmente contrária. E dessas duas bolsonaristas, eu percebi que uma simplesmente ficou desesperada. Todas as notícias ela via. Proibiu a família dela inteira de entrar na casa dela, porque o marido dela é um pouco mais velho e já tinha ficado

internado recentemente. Então o receio dela é de que ele pudesse pegar e a situação dele piorar. Então ela foi radical: tudo o que falava na televisão, ela seguia à risca. E o outro bolsonarista, é o contrário, radicalmente contra o *Jornal Nacional*, contra a Globo. Os dois são próximos meus. Quando morreu o cunhado dele, de Covid, aí o posicionamento dele mudou. Ele passou a não criticar tanto o que a Globo dizia e ficou mais ponderado: “Acho que não é nem tanto ao céu, nem tanto à terra.” E uma outra, que é mais próxima ainda a mim, estudada, professora, ela escutava, ficava meio impressionada, mas não seguia nada. Ficava na rua, sassaricando, se não mandasse pra casa, estava lá o tempo inteiro. Então acho que depende muito do nosso mundo, da nossa vivência. Não só das nossas próprias questões ao longo da vida, mas do momento que a gente está vivendo. (Lourdes concordou)

Os telejornais exercem o poder argumentativo, tentando persuadir ou convencer o público a respeito das informações veiculadas?

Felipe: Cada vez mais. A gente está passando por isso na adoção dos comentaristas. Boa parte dos comentaristas não são analistas, no sentido de fazer análise, fundamentando as coisas em relação a antecedentes históricos ou percepção sociológica ou qualquer outra coisa. Mas, frequentemente, os comentaristas emitem opinião. Então é um comentário dotado de opinião, e isso passa por uma argumentação e, em alguns momentos, por algumas pressuposições. Mesmo quando há um projeto antibolsonarista, há, por exemplo, uma percepção que começou a aparecer uma pequena discussão diferente em relação à política econômica, mas as reformas são essenciais. As reformas são indispensáveis (Lúcia e Kátia concordaram). Sempre partem desse pressuposto, sem haver um debate de por que é essencial, por que é indispensável, ou quem acha indispensável ou indispensável pra quem.

Clarisse: Eu sempre acho que, desde Bóris Casoy, que tinha lá o bordão “é uma vergonha”, não tinha nem discussão. Já partia lá do opinativo dele. Hoje nós temos muitos comentaristas nos canais fechados de notícias, como é o caso da Globonews, da CNN, o tempo todo você tem mais comentarista. É curioso, você hoje tem cada vez menos repórteres nas ruas e você ouve palavras como “nos

bastidores falaram isso”, “os meus contatos falaram isso” e você dá sua opinião. Eu acredito que sempre o telejornal e os telejornalistas tenderam a provocar mais consenso do que dissenso. Então eles sempre procuraram mais convencer os seus espectadores daquilo que a empresa ou que eles próprios pensavam, inclusive na maneira de fechar matéria, de colocar uma nota pé. E esse uso cada vez mais intenso de comentaristas talvez leve muito a isso. Inclusive tem fontes que desaparecem. Tem quinhentos e tantos deputados, as fontes geralmente são as mesmas, aqueles que são escolhidos são os mesmos, há uma repetição de fontes que, muitas vezes, são as fontes que conseguem dar o seu recado em 15 segundos ou porque são mais próximas e você tem mais facilidade. Mas eu concordo que as pessoas tendem a levar uma argumentação que vá levar a uma coincidência de pontos de vista. O que não me surpreende, porque eu acho que o Felipe, se vai assistir, lá nos Estados Unidos, à Fox TV, ela vai ter um ponto de vista que não sei se é o mesmo da CNN, ou da CBS, ou dos canais locais. Teria que ficar mais clara qual é a sua linha. Não existe só uma corrente de pensamento. Na Europa, talvez isso tenha sido sempre um pouco mais claro. Eu sou de uma linha tal, sou trotskista, sou de direita, fascista, eu tenho essa opinião.

Lúcia: Quando a gente fala assim: como é uma boa matéria de TV? Antigamente, no jargão das redações, uma boa matéria era uma matéria que estava redonda. Matéria redonda era aquela que estava fechadinha, redondinha. Se a gente pensar “o que que redondo quer dizer?”. Está querendo dizer que não tem possibilidade de fuga, de dissenso, está circular, está concêntrico, embora, na perspectiva ética, se deveria ouvir os dois lados da questão. De certa maneira, então, o jornalismo tentou gerar aquele equilíbrio. Aquela fala do general, ocupante então do poder, no regime militar, ele dizia que ficava tranquilo quando via o *Jornal Nacional*. Tudo isso leva a favor de um jornalismo que vai buscar esse consenso, esse apaziguamento, o jornalismo como lugar de segurança, que o (Alfredo) Vizeu fala, e a gente a pensar no Guilherme Jorge de Rezende, quando ele fala do perfil editorial do telejornalismo, que é muito mais informativo. E aí é uma grande mentira, porque a gente, quando monta uma matéria, está construindo mundos. Quer algo mais opinativo do que construir mundos? Mas caracterizado mesmo como opinião, a gente tem muito pouco no telejornalismo

da televisão aberta brasileira. Ou tinha até bem pouco tempo, porque, neste momento da pandemia, evidencia-se um lugar de fala – não o lugar de fala no sentido epistemológico do termo, mas o lugar cenário de fala. O lugar de fala conta um monte sobre os jornalistas, a casa dele, esse outro ambiente. Então a gente acaba se expondo também, e essa aparente neutralidade vai se mostrando como um simulacro que é o comum em que o jornalismo se estruturava até então. E aí, em alguns momentos, você tem esse evidenciar dessa posição. Já que não é mais possível a gente manter essa isenção absoluta, o lugar da opinião tem sido mais evidenciado. E aí você tem o cenário dos comentaristas falando mais. Estamos tendo, agora, um monte de colunismos televisivos, só que o colunismo televisivo é feito pelos comentaristas na TV e nas redes sociais. Então a gente vai seguir a Andreia Sadi no Twitter, a Natuza Nery, a Maria Beltrão no IG e tal. É outro ambiente de convergência e de personalização da notícia a partir do seu mensageiro ou mensageira.

Eduardo: Me parece que, nesse contexto, o jornalista emerge muito mais como um curador do que como um produtor de informação. Levando em conta, em curadoria, os estudos de *software*, né? As pessoas que estudam algoritmo já usam esse conceito de curador pra pensar o modo de agregação, como todos esses lugares onde uma pessoa vai e busca informação. Me parece que o jornalista acabou virando isso também, cada vez mais esse curador, que vai reunir as informações que estão aí. E todo mundo produz informação. Se você vai dar o nome de jornalismo ou não para isso, é uma questão de categorização, é uma outra história, que precisa ser pensada. É importante que seja pensada. Mas a questão é entender mesmo como o jornalista está funcionando muito mais como um agregador, um curador, do que como um produtor, como era lá na comunicação de massa.

Você acha que essa argumentação, que vocês comentaram aqui que acreditam que o telejornalismo exerce, se daria mais no campo objetivo, por meio das ideias, mais no campo subjetivo, por meio das emoções, ou em ambos?

Lúcia: Eu acho que não dá pra separar.

Eduardo: Concordo.

Lúcia: Defendendo a existência de uma dramaturgia do telejornalismo, não dá pra separar. Os fatos não são dados a vir. A gente tem, nos telejornais, uma narrativa sobre os fatos. Essa narrativa sobre os fatos não está ancorada apenas objetivamente. Ela é uma narrativa. E, como tanto, ela tem ambos os caracteres. Então a primeira perspectiva é entender os telejornais como construção, narrativa de mundo – o que não cabe nessa categorização dual do objetivo e do subjetivo.

Eduardo: Concordo.

Kátia: Até porque também, indo para além da tela, a coisa assume outra proporção, no campo das pessoas, na reverberação da coisa.

Clarisse: Eu acho muito legal a questão, acho central a ideia da intriga, do conflito – coisa que a Lúcia explorou muito na tese de Doutorado dela, analisando, no caso, o *Jornal Nacional*. Acho curioso que participei de uma banca, na sexta-feira, sobre *Brasil Urgente* e *Cidade Alerta*. E a mestranda utilizou muito o livro da Lúcia da dramaturgia no telejornalismo, pra falar sobre essa questão do conflito, da intriga. Eu acredito que esse lado objetivo é uma carapaça, uma coisa que fica na superfície. No fundo, o discurso se torna mais interessante, não precisa ser um *fait divers*, mas ele se torna mais vendável, ele é mais assistido se ele tiver intriga, conflito. E, nesse caso, dessa dissertação, a aluna dizia que o feminicídio era o crime que mais aparecia nas matérias do período da amostra dela, nesses dois programas, apesar de mais homens negros serem assassinados no Brasil. Porque ela estudou homicídios, porque, no ponto de vista dela, o feminicídio sempre envolveu uma história que tinha um toque maior de intriga, de conflito, de traição, da mulher que se exibia, do homem que ia defender a honra – esse tipo de coisa. Quer dizer, era uma narrativa que se prestava mais à intriga e a conseguir audiência. Então, apesar de mais homens negros serem assassinados, os crimes que mais apareciam nesses dois programas, que vocês conhecem bem a linha deles, eram feminicídios.

Alexandre: Eu concordo com o que Lúcia apontou, de essas duas características estarem sempre juntas na mesma narrativa. Embrionariamente elas estão juntas. Eu só acredito que, talvez, a gente tenha, com o passar dos anos, uma caracterização que é o seguinte, por exemplo: quanto mais as pessoas tomaram pra si a própria construção de determinadas narrativas, elas começaram a olhar para aquelas narrativas tradicionais, de uma objetividade maior, na qual apresentadores, repórteres, narradores, se expunham menos, ou colocavam menos as suas subjetividades, e olhar para aquilo e entender que aquilo, talvez, não fosse tão próximo do seu cotidiano, tão próximo de cada uma delas. E aí, gradativamente, me parece que eclodem pontos de uma narrativa subjetiva, para além da subjetividade como um todo. Eu não me lembro qual dos colegas falou a respeito de um ponto no qual o Bonner se expressa com uma pequena palavra – e isso chamou mais atenção do que, talvez, a objetividade que tinha aquele telejornal, naquele dia, como um todo. Ou seja, as duas características estão juntas, mas, evidentemente, em alguns momentos, esses pontos de subjetividade eclodem e, talvez, vão fazer com que esse telespectador se aproxime mais daquela narrativa, entendendo que, talvez, aquele “personagem apresentador” ou “personagem repórter” de antes se torne mais próximo de si. Ele é subjetivo, próximo dele. Mas entendo aí essa relação de estarem sempre juntos, essa concepção ligada à objetividade e também às emoções.

Na sua opinião, há diálogo entre jornalistas de televisão e consumidores de informação televisiva?

(15 segundos de silêncio, sem nenhum dos participantes do grupo balançar a cabeça positivamente ou negativamente)

(Lourdes, quando Letícia começou a responder, balançou a cabeça, concordando)

Letícia: Eu acho que há pouquíssima escuta, ainda mais considerando um jornalismo ou um telejornalismo que se instaura como projeto. E aí tem menos escuta ainda. No telejornalismo e no jornalismo, no geral, ao menos o que eu

tenho observado, de forma totalmente empírica, não vejo nada muito potente surgindo em espaços que se propõem a construir outros jornalismo. Eu não diria que há um espaço em que há mais escuta, mas eu acho que há algumas miudezas, alguns momentos que rompem dentro dos modelos hegemônicos e também dentro de outros modos de fazer telejornalismo, em que a escuta é um pouco maior. Ou seja, não existe um espaço em que a escuta seja maior, mas existem momentos, existem acontecimentos dentro de modelos hegemônicos e dentro de modelos outros de fazer telejornalismo, em que essa escuta é maior. E isso acontece quando o jornalismo ou o telejornalismo ou aquela pauta específica não se instaura como projeto, mas se instaura como espaço de tensionamento de perspectivas, de pontos de vista. Ou seja, quando ela aconteça como processo. Aí é onde ocorre a escuta de maneira mais potente.

Amanda: É, pra ter diálogo, tem que ter escuta, né? Uma palavrinha que me veio à mente, Letícia, complementando o que você disse, que eu concordo: eu acho que há momentos de brechas. E pensando a brecha lá como conceito de Carlos Eduardo Lins da Silva, as pequenas brechas, em que a gente consegue escapar e alcançar algo determinado. Então, talvez, brechas onde o diálogo pode emergir. Mas é difícil, principalmente nos modelos tradicionais. Pensando nesse modelo tradicional de telejornalismo, quanto mais a gente tem esse modelo tradicional, mais difícil de conquistar essas brechas. E acho que vai também de um empenho do profissional, do telejornalista. A gente sabe que é limitada a autonomia, muitas vezes, mas um esforço pessoal, muitas vezes, pode fazer a diferença na busca por essas brechas.

Clarisse: Eu acho que a gente, nessa questão das brechas, lacunas, o que for, elas até podem ser mal usadas, mas a gente não pode ignorar, hoje, que um percentual extremamente relevante dos telejornais é feito com contribuições de conteúdo do público, que manda, por WhatsApp, foto, vídeo, o que for. Então acho que, cada vez mais, tem uma coisa aí em que as pessoas se colocam. Seja porque a emissora está preocupada em ter uma narrativa mais próxima das redes sociais, seja porque ela quer aquilo que antes as pessoas mandavam uma missiva, uma carta, pedindo a matéria, ou telefonavam, hoje elas te mandam para o WhatsApp do produtor. Todo produtor tem um WhatsApp. E, de fato –

tenho comprovado isso a partir de relatos e bancas, o que for –, tem um *gatekeeper*, que é alguém da emissora que vai selecionar o que vai no ar, ou se vai usar uma parte daquela imagem de uma inundação, por exemplo, e aí vai complementar, mandando um repórter *in loco* pra checar, mas, hoje, o que é exibido, e é um percentual altíssimo, em alguns telejornais chega a ser 33%, 35% de material feito pela audiência.

Amanda: Esse material dá margem até pra pensar outras coisas, né? O quanto é abertura para a participação do público e o quanto, em alguns momentos, é até uma precarização das redações. Isso acontece muito no interior. Redações muito enxutas e, às vezes, o que tem salvado algumas edições locais é esse material que vem do telespectador, do público. Falando por alto, sem uma pesquisa focada, acho que isso dá margem para pensar os dois lados também.

Lourdes: Eu acredito que haja uma tentativa de uma perspectiva dialógica, mas ela ainda não existe (Amanda, Eduardo, Lúcia e Alexandre concordaram). O que existe é uma perspectiva reativa (Lúcia e Alexandre concordaram). O público reage de um lado, e o telejornalismo reage de outro. Ainda estamos nesse embate. Não num dialogismo.

Eduardo: Concordo.

Lúcia: “Diálogo” é uma palavra difícil também, né? Pensando na perspectiva do diálogo e na dificuldade de tradução e na dificuldade do idioma que Felipe falou, eu lembro que, quando estava fazendo (Doutorado) sanduíche, eu tinha feito todo um artigo para a disciplina do meu orientador e ele não estava entendendo. É que eu tinha utilizado, durante o artigo, a palavra *interview* pra poder falar das entradas no *Jornal Nacional*. “Mas como? Não tem pergunta. Então não é entrevista.” Aí eu falei: “Isso é sonora.” No telejornalismo, a gente tem muito mais sonoras do que entrevistas. E se a gente pensar que entrevista é o diálogo possível, na perspectiva de produção, a gente teria pouco diálogo. Por conta da precariedade que a Amanda mencionou, a gente tem tido mais entrevistas, sobretudo no vivo. Então isso acaba podendo ser uma das brechas possíveis para ter esse diálogo. Outra possibilidade também é essa perspectiva de envio

de material do telespectador, o que o Jhonatan (Mata) chamou de “o amador no audiovisual” – e a palavra “amador” é muito potente, porque ela significa aquela pessoa que tem empatia e, portanto, que foi afetada, que dialogou. “Isso me trouxe algo e eu quero devolver, eu quero dialogar com esse produto telejornal.” E também outra perspectiva de que o telejornalista, hoje, ele é *gatekeeper*, mas, sobretudo, ele é *gatewatching*, porque ele fica observando nas redes o que está rolando e, nesse sentido, o diálogo talvez ocorra não no telejornal, mas por meio dessas outras redes acessórias que com ele dialogam. Por exemplo, a ponto da Globo converter uma crítica que era feita aos seus telejornais em um quadro do Fantástico, que é o *Isso a Globo não mostra*. O *Isso a Globo não mostra* é uma resposta possível diante daquela questão. Então eu acho que não é o diálogo que queríamos, mas o diálogo atualmente existente, que ocorre, muitas vezes, pelas redes sociais digitais. (Amanda concordou)

Eduardo: Eu concordo com Lourdes. Eu acho que é uma perspectiva muito mais reativa do que dialógica e o modo como o telejornalismo tem reagido a isso é tentando se apropriar de outros modos de narrar, seja das imagens de telefone celular, seja em outras imagens. Isso ocorreu muito em 2013, e falei bastante disso na minha tese. E o que eu percebo é uma tentativa de apropriação (Lúcia concordou), enquadrando esse tipo de produção dentro da perspectiva de um certo telejornalismo, que é esse telejornalismo hegemônico. Então me parece que o que acontece é muito mais essa reação. E a consequência disso é uma apropriação, uma tentativa de conter esse derrame, usando a expressão do Chico Buarque (e de Ruy Guerra) no Calabar, tentando conter essa represa, que está em derrame, muito mais do que, de fato, dialogando para entender o que pode ser potente a partir desse encontro.

Kátia: Eu queria aproveitar essa deixa do Eduardo para usar duas palavras que foram ditas aqui. A primeira delas é brecha (dita pela Amanda) e a segunda é derrame (dita pelo Eduardo). Eu vejo o telejornal, eu percebo o telejornal como um derrame de notícias. Um derrame de notícias. E aí, dentro da perspectiva do conteúdo, não há uma brecha para um pensamento. Ao contrário, por exemplo, de um documentário, que dá um sobe som e eu penso, eu reflito, eu imagino a cena, eu dialogo com aquele produto. Pra acrescentar, para além do que já foi

dito, eu uso essas duas expressões. E não há brecha diante do derrame. Então, concordando com a Lourdes, com o Eduardo, com a Letícia e complementando isso que a Lúcia disse, que a relação dialógica se dá para além do produto televisivo, se dá nas redes sociais.

Alexandre: Eu fiquei ouvindo vocês e, em diálogo com Lourdes, eu também acredito nessa perspectiva reativa. Só que, para mim, tem três questões fundamentais quando a gente pensa nessa relação. Por exemplo: a Clarisse apontou pra gente esse desenvolvimento da possibilidade, talvez, da utilização do material proveniente dos consumidores – anteriormente só consumidores e hoje proativos, né? – para além do consumo, também tentando, de alguma maneira, articular, mas aí, talvez, eu fico me perguntando e, talvez, teria três questões básicas. Se eu fosse um desses consumidores, gostaria de pensar em uma resposta. Isso me representa? Aquela narrativa, aquela história que está sendo contada a partir das minhas imagens me representa? Depois: como nós ou como eu falei nessas imagens? Em que medida isso foi operacionalizado? Como foram decodificadas minhas palavras, ou minhas imagens, ou minha proposta de pauta ou minha proposta de fonte ou seja lá o que for? E depois: que história eu ou nós queríamos contar e qual é a história que foi contada efetivamente? Quando a gente chegar em uma medida em que aquele antigo telespectador puder dizer que a história que ele gostaria de contar está muito próxima daquela história que está sendo contada, talvez, em alguma medida, esse diálogo estaria sendo mais construído de uma maneira veemente, talvez um pouco mais consolidada. Hoje a gente ainda não tem algo próximo disso. Ao contrário, a gente tem a possibilidade de utilização, a gente tem apontamentos aproximativos. Um outro fator que vale muito a gente refletir sobre é que boa parte, se a gente coloca, então, esse modelo hegemônico como uma dificuldade de se achar espaços, ou fissuras, ou brechas, para esse desenvolvimento desse diálogo, talvez, um pouco mais aprofundado, mesmo nas nossas emissoras públicas, que a princípio teriam um papel, um caráter mais experimental, um caráter dissociado de um determinado governo, independente de quem esteja no poder, efetivamente não é isso que a gente está vendo (Lúcia concordou). Ao contrário, está se incorporando, cada vez mais, a mesma proposta discursiva de um modelo hegemônico. Vide EBC, que era um projeto e, hoje, a gente quase

nem reconhece o que se deu. Então, se há um motivo de preocupação dentro do modelo hegemônico, isso eclode também se olharmos para as nossas emissoras públicas, que, a princípio, não seriam o oposto do modelo hegemônico, mas seriam uma alternativa a esse modelo, exatamente numa perspectiva também de diálogo para com não só o antigo telespectador, mas com aquele que faria essa construção narrativa conosco.

Lúcia: Essa questão das emissoras públicas é interessante, né, Alexandre? Se a gente pensar que, na verdade, o que a gente tem na EBC é o apagamento do público. (Alexandre e Lourdes concordaram) Então, se a gente falou no derrame, se a gente pensar no que contém o derrame, pra estancar o derrame, pra represar ou estancar o derrame, me parece que houve, ao longo da história brasileira e agora há uma retomada desse estancamento das emissoras públicas. Elas começavam, na EBC, a tentar ressurgir, e você foi e estancou as emissoras públicas. Isso, talvez, responda o fato de que a perspectiva do público participar mais diretamente, ele construindo a sua narrativa, acabou de novo interditada. Quando você desmonta a estrutura pública das emissoras públicas, elas passam a ser estatais – tão somente estatais. (Lourdes concordou) E a gente tem isso aqui também na TV Câmara JF, inclusive com a questão de assumir uma pessoa que não era profissional da área e todas as manifestações que nossas entidades representativas e nossas faculdades fizeram. Então é curioso pensar nisso: como o público que talvez desse essa capacidade de diálogo efetivo. Fora isso, ela só entra como uma contribuição, como resposta ao que a emissora pede (Lourdes concordou), na brecha possível daquela sonora ou daquela entrevista.

Clarisse: Eu queria dizer que hoje a gente tem muita brecha. Sabe por que? Vejam lá o George Floyd (homem preto assassinado em 25 de maio de 2020, após sofrer agressões de um policial branco em Mineápolis, Estados Unidos). Se não fosse uma pessoa comum, que capta com seu celular aquela imagem, a gente não teria, no mundo inteiro, as pessoas trabalhando em cima da ideia do *Black Lives Matter* (Lúcia concordou). Então eu fico pensando, hoje, no factual. Essa brecha, querendo ou não, ela está refazendo esse discurso das emissoras. Eu estou dando o exemplo do George Floyd porque é uma coisa que teve queda

de estátua, teve passeatas no mundo inteiro. Eu vejo essas brechas de uma forma muito mais intensa. Tem o carinha que manda lá a coisa pro telejornal, porque o buraco ou o terreno baldio... aquilo que a gente sempre fez, todas as emissoras: o material de serviço, em que a gente reproduz muito a lógica da própria emissora, com todas as suas questões. Mas tem um lado, que eu acho genial, que é o dessa possibilidade que aí as pessoas não podem virar as costas, do flagrante (Alexandre concordou). Então, quando eu, com meu celular, porque eu estava ali... ou as câmeras de segurança. O caso lá de Recife – emblemático. Aquela descompensada, no mínimo, mulher, casada com o prefeito da periferia de Recife, que ela está com o filho da sua empregada doméstica e ele fica entrando no elevador e aquilo tudo documentado e ela aperta e deixa a porta fechar e o menino subir, numa irresponsabilidade... Terrível... Essas coisas mudam também a história (Lourdes concordou), porque imagina se não tivesse esse flagrante? E se esse flagrante não fosse também aumentado, porque ele vai ser reproduzido milhões de vezes? Então eu vejo que, lógico que não é achar que nós vamos mudar a história e as forças econômicas e as grandes corporações, mas é curioso como uma imagem de celular, que mostra um homem sendo assassinado, porque foi um homicídio, com uma perna, um joelho de um homem branco no pescoço dele e isso roda o mundo e vira mais uma bandeira, a gente vê que a gente tem brechas cada vez mais intensas para reescrever a história, porque aí as redes são obrigadas a encarar aquele calcanhar de Aquiles, uma coisa que muda a história por causa de um flagrante. E aí eu vejo essas questões das câmeras de segurança, as câmeras apócrifas, que são muito utilizadas. Lógico que a rede depois faz a narrativa em cima daquilo, mas não adianta a pernambucana que mora no super prédio à beira do Capibaribe dizer que ela não tocou pra mandar o menino pro andar que fosse. Mas ela tocou. E não adianta dizer “eu coloquei o joelho em cima dele, mas não fiz com muita força”, porque ele falou vinte vezes que estava sufocando...

Letícia: Eu suspeito que a questão dos flagrantes, eu não acho que essas imagens de câmeras de segurança ou de pessoas “comuns” essencialmente funcionam como brechas. Porque, por exemplo, a gente tem uma série de produção de flagrantes, no Brasil, relacionados à violência contra homens e mulheres negros por policiais e que não reverberam do modo como o flagrante

do George Floyd reverberou no Brasil. Então isso é uma questão que reforce, talvez, a ideia que coloquei anteriormente, que é a questão da evidência. Não basta ser evidência. O modo como a gente trabalha esse flagrante é que vai dizer se a gente traduziu bem ou não aquele mundo, o que aconteceu. Então, se a gente, aqui no Brasil, tem, a cada 23 minutos – eu acho que o número é esse –, um caso de violência policial contra negros e que, muitas vezes, são, sim, transformados em imagens, viram flagrantes, e esse tipo de flagrante não reverbera do modo como reverberou o flagrante da violência policial contra o George Floyd, talvez a gente tenha que pensar nessa ideia de brecha, né? O que que funciona como brecha de fato?

Clarisse: Eu entendo que a palavra “brecha” tem que ter um certo... de que forma você aproveita a brecha, coloca alguma coisa e isso consegue mudar a história? Você tem a brecha, e a cada dia mais nós estamos encontrando mais brechas, porque, como aí a coisa vai para as redes sociais, as grandes emissoras têm até, de certa forma, que engolir coisas que talvez elas não quisessem engolir. Mas, muitas vezes até por obra de um acaso, não é algo premeditado, mas eu acho que funciona depois. Tem um efeito político. Eu não sei como nós poderíamos medir e eu entendo perfeitamente, e aí a gente pode falar dos genocídios dos negros jovens das periferias brasileiras, não sei até que ponto também todas as notícias, que saem todos os dias, se elas são capazes de transformar o racismo estrutural que existe no Brasil. Não sei. Mas eu acho que são brechas. Na longa história, as mudanças são, muitas vezes, vagarosas. A gente fala aqui de feminicídio, da violência contra o negro, contra a mulher, contra a criança... e nós sabemos que as mudanças, muitas vezes estruturais, transformadoras, não acontecem só por causa disso. Mas, às vezes... os brioques da Maria Antonieta, de alguma forma, ajudaram a eclodir a Revolução Francesa. Tem coisas que usam a brecha, conscientemente ou não, e acabam sendo apropriadas para um lado ou para outro. Mas eu entendo perfeitamente e acho que temos que ter cuidado quando falamos do aproveitamento da brecha ou dos discursos feitos pelas próprias pessoas, pelas próprias vítimas. Mas eu acredito que, hoje, você tem uma multiplicidade, com todos os usos que se fazem da Internet e toda a repetição que nós próprios fazemos dos nossos valores introjetados mais no fundo do nosso próprio ser, eu acredito que há uma

profusão de imagens que são selecionadas. Aí que eu ainda acredito que exista esse *gatekeeper*. Não só o *gatematching*, que observa o que está na Internet, no Twitter, no Facebook, no Instagram, mas eu ainda acredito que tem um controle, que é feito no final, do que vai (ao ar), porque de milhares de coisas que acontecem diariamente, só uma parcela é mostrada. Mas eu vejo algumas mudanças. Seja porque a Mariele (Franco) era uma vereadora ou não, ou seja o Amarildo (de Souza), que era um pedreiro, talvez mais contundente, porque a Mariele era uma vereadora do PSol, tinha, inclusive, uma performance de câmera fantástica. Mas se isso vai mudar?... Eu acho que as narrativas estão mudando, mas se isso vai provocar transformações na legislação... É curioso e é trágico. Depois do Floyd, que deu essa repercussão mundial, nós vimos várias imagens, gravadas por câmeras de celulares, com policiais, em bairros periféricos, tanto do Rio, quanto de São Paulo, fazendo a mesma coisa, fosse com uma gravata ou com o pé em cima da dona do botequim da periferia. É estarrecedor, mas é uma belíssima discussão.

Em algum momento da sua vida docente você sentiu falta de haver licenciatura no Jornalismo ou algum tipo de formação para professores de Jornalismo?

Lúcia: Não sei se licenciatura, *stricto sensu*, né? Se a gente falar especificamente de jornalismo – eu não estou falando do amplo campo da comunicação –, para jornalismo, uma das atribuições possíveis, de acordo com as possibilidades de trabalho do jornalista, é ser professor de Jornalismo. Está lá. Então está no escopo profissional. Mas isso indica também um tipo de formação possível que o jornalista poderá dar. E aí só jornalista. É um tipo de formação que vai chamar a atenção para a dimensão da técnica e, portanto, da reprodução de um modelo. Esse tipo de jornalista que dá aula a partir do seu ambiente, da sua experiência profissional – não somente da sua experiência profissional: o cara formou jornalista e, agora, com a não exigência do diploma, nem precisa formar jornalista –, ele trabalha como jornalista e pode dar aulas. Então o cara que trabalha como jornalista pode dar aula de jornalismo. Eu acho que o alcance do ensino de jornalismo dele vai ser o alcance da reprodução dessa técnica. Com todos os limites e problemas que essa técnica tem – pensando que ele não tem

outra formação, que ele está restrito na reprodução do trabalho. Se a gente vai pra um outro ambiente, porque a gente estuda, a gente se capacita, a gente faz conexões seja com o campo da comunicação, seja com o campo da Educação, com o campo da História, da Linguística, da Psicologia, pra gente pensar nas amplas possibilidades de diálogos possíveis, a gente pode ter uma formação muito melhor, a gente forma professores muito melhores para os nossos alunos. Mas o ser professor é uma coisa que a gente vai aprendendo meio que a partir da técnica jornalística. Então a gente utiliza a técnica jornalística para aprender a ser professor de jornalismo. Então a gente conversa com alguém que deu aula há mais tempo, a gente observa, a gente lança mão das nossas técnicas jornalísticas para aprender a ser professor. Claro que, por conta disso, outro dia eu brinquei com meus alunos orientandos, que acho que a principal *expertise* do jornalista é aprender a aprender. A gente descobre como aprender. E como a gente aprende a aprender? A gente faz entrevista, a gente observa. Essa é a nossa principal *expertise*, mais do que o domínio de uma técnica, é essa possibilidade de aprender. E a gente traz isso pra docência. Então a gente bate muito a cabeça. Se a gente tivesse algumas disciplinas específicas, talvez isso contribuísse com a nossa formação. Os nossos programas de pós-graduação ajudam nesse sentido, porque temos essa preocupação com a dimensão do ensino, e o estágio docência pode contribuir nesse sentido. Além disso, poderíamos ter quase como se fossem umas disciplinas eletivas ou projetos que tornassem capaz esse ensino também de jornalismo. Menos formal que uma licenciatura, sabe?

Clarisse: Eu achei a pergunta bem legal, porque eu nunca tinha pensado nisso, mas acho que a gente deveria ter também a licenciatura, acho que seria bem bacana. Mas tem, também, a educomunicação, que eu não sei se é diferente... As faculdades, por exemplo, lá na USP, não sei se o curso de Educomunicação chega a prover essa demanda que você está colocando. Mas eu acho que seria interessante. Eu sinto muita falta. Dou aula há 33 anos, mas eu gostaria de ter tido mais disciplinas, quando eu estudei, que me possibilitassem, talvez, ter a licenciatura.

Kátia: Uma coisa que eu sinto muita falta é de eu ser um pouco mais preparada para lidar com o outro, com o aluno. Sobretudo nesses tempos de transtornos: ansiosos, deprimidos, com claustrofobia, com essas questões psicológicas. Como agir nesses casos? A gente já teve um aluno especial, e eu sempre questioneei: eu faço o quê? Eu cobro dele uma performance? Isso vai fazer bem ou mal para ele? Porque a presença dele na faculdade é quase uma aceitação social que a instituição faz, porque todos nós sabíamos que seria, de uma certa forma, muito difícil ele exercer um cargo na área. Talvez em uma instituição, enfim... mas um cargo no jornalismo diário, para ele, seria muito difícil. Então a minha dificuldade é o cuidado com o outro. Eu sinto muito menos dificuldade com a prática jornalística, afinal de contas, de uma certa forma, eu trabalho com jornalismo desde 1992. Fui aluna Clarisse! Então a minha dificuldade é muito menos com a prática jornalística e muito mais com o lidar com o outro. Essa é a minha dificuldade, da ausência de alguma coisa específica para a minha prática como professora.

Lourdes: Eu revelo que não é que isso nunca tenha passado pela minha cabeça, já passou sim. Acho que falta para a gente algumas questões relativamente à docência, mas eu concordo com a Lúcia nessa questão do nosso ensinar. Nosso ensinar é um ensinar a partir daquilo que a gente vai aprendendo e vivenciando, mas claro que tudo que pode agregar é uma questão válida. Tem gente que entra na sala de aula e não sabe... Eu me lembro que uma vez fui dar uma aula em um concurso e não tinha cadeira lá na mesa do professor. Eu acho que eles já queriam ajudar a pessoa na hora do concurso, mas aí eu peguei uma carteira de aluno, coloquei lá e sentei, porque eu estava muito nervosa. Esse exemplo, que é um exemplo muito simples, mostra que seria válido sim.

Felipe: Eu enxergo essa questão da licenciatura no nosso ambiente do jornalismo como mais uma questão entre muitas outras que a gente tem. E como uma questão bastante sistêmica se a gente pensar no sistema de ensino superior que a gente tem e nas áreas do conhecimento que a gente tem na formação específica de professores. Porque podemos discutir licenciatura para Jornalismo e podemos discutir licenciatura para Medicina, ou para Engenharia, ou para Arquitetura. E minha cabeça está muito fervilhante com a quantidade de coisas

que eu vi aqui nos Estados Unidos em relação às coisas que a gente faz no Brasil. Estados Unidos está longe de ser um modelo de algo perfeito de alguma coisa, mas esfrega na nossa cara o tanto de coisas erradas que a gente faz no Brasil e o tanto de coisas que a gente não faz no Brasil e que estão muito dentro, incorporadas na rotina das pessoas. Eu estou em uma região metropolitana que não é das maiores do país. É um lugar que tem muitas universidades, de todos os tipos e tamanhos e variações, e algumas coisas ficam fervilhando de como a gente deveria ter coisas diferentes, tanto no ensino público, como no ensino privado. A discussão sobre a licenciatura, para mim, não é mais importante do que outras tantas discussões na formação. E vejo ela desse ponto de vista externo – não olhando de dentro do nosso ambiente, mas olhando de fora, pensando na educação como um todo, ela deveria entrar na discussão de como se formam professores de ensino superior para os diferentes campos do conhecimento. Não acho que o jornalismo demanda uma formação mais específica do que outros ramos, que precisa mais do que outro ramo que também não tem, e que são os profissionais que são os professores do ensino superior. Uma das questões muito fortes, eu já sabia disso, mas vi isso aqui, é que a gente é muito “nas casinhas”: Comunicação é Comunicação (Lourdes concordou), Arquitetura é Arquitetura, Letras é Letras, Direito é Direito, a gente não mistura, de uma maneira geral, no Brasil. A fluência pelos campos do conhecimento é muito restrita em comparação ao modelo que eu pude perceber aqui, que é um modelo grande, de muita gente tendo acesso a ensino, mesmo com as dificuldades absurdas de financiamento que têm aqui, com a presença internacional impensável pra qualquer universidade do Brasil, a quantidade de gente do mundo inteiro que tem em uma universidade que não é top dez, não é top 20, não é top 30 nos Estados Unidos. São muitas coisas que deixam absolutamente fervilhando a cabeça, em pensar como a gente pode melhorar nossas coisas.

Amanda: Eu nunca tinha pensado especificamente na possibilidade de uma licenciatura em Jornalismo, mas confesso que, à medida em que fui começando a ir por esse caminho da sala de aula e fiquei – estou nele, por enquanto, pelos menos –, me inquieta, às vezes, a minha ação em sala não sobre o jornalismo

em si, mas muito nessa linha do como lidar, como a Kátia pontuou: como lidar com a diversidade em sala de aula. Já tive experiências na Facom, na Estácio... são jovens diferentes, de realidades muito distintas, e, às vezes, nos desafiando mesmo. Não só por questões, às vezes, de um olhar especial que ele precisa – um estudante cego, por exemplo, e vamos lá dar aula de Semiótica, de Fotografia –, quanto questões às vezes mesmo de um nivelamento de conhecimento. Você tem alunos que estão mais adiante e outros que você vai ter que voltar no seu conteúdo para falar de apuração, voltar e lembrar de questões de aulas de Português lá do ensino médio, enfim... E aí essas reflexões, esses desafios que são constantes acabaram me motivando a buscar alguns cursos por fora, a fazer uma formação por fora, de metodologia, de ensino mesmo, buscar metodologias alternativas, sala de aula invertida, metodologias ativas. Entender, aprender, pra trazer isso de alguma forma e melhorar a aula. Não só buscar o melhor conteúdo jornalístico, digamos assim, de aprendizagem no campo jornalístico, mas como trabalhar com cada turma, considerando as particularidades dessa turma. É muito desafiador mesmo e sobre isso eu já pensei. Não tinha pensado na licenciatura específica, mas nesse estar em sala. Na graduação, eu aprendi a ser jornalista; no Mestrado e no Doutorado, a ser pesquisadora. Eu acabei não fazendo estágio docência nem no Mestrado, nem no Doutorado. Então a ser professora foi uma coisa meio tum... caiu na sala de aula, se vira! Busque fazer o melhor nessa lida! Então é uma busca também. Buscando, às vezes, essa formação complementar. Mas, talvez, fosse interessante pensar, numa linha que o Felipe sugeriu, esse olhar mais amplo não só para o jornalista que vai virar professor, mas também para o advogado, o médico, que são também áreas que, a princípio, quem inicialmente cursa não estava pensando na docência num primeiro momento, mas acaba surgindo como oportunidade, como talento.

Carla: Já emendando no que a Kátia tinha falado e a Amanda trouxe também e, claro, de novo, porque faz parte das minhas questões, eu falo sobre deficiência sempre, pesquiso, e, de repente, me deparei em sala de aula com uma aluna surda e, depois, com uma aluna quase autista. E aí é sempre aquela questão: como eu passo meu conhecimento? Como que eu faço para repassar meu conhecimento de forma que todos consigam compreender da melhor forma?

Como lidar, qual a metodologia, qual a melhor forma e como eles vão apreender isso. Então a primeira questão eu fico pensando sempre é se não era importante a gente ter alguma coisa de educação especial, para lidarmos com aluno com algum tipo de deficiência. Depois, já me peguei em sala de aula com algumas questões, principalmente para quem está na prática. Você está na prática, no dia a dia, e sabe fazer aquilo de olho fechado. De repente você chega em sala de aula e vai ensinar edição. Você vai lá no computador e faz rapidinho e aí você pensa assim: “Eu achei que eu falei tudo tão rápido... Os alunos não devem ter entendido nada...” E aí você fica perguntando: “Vocês entenderam?” Será que o método que eu estou passando está adequado? Pra mim está muito claro, mas em que medida eu estou conseguindo ser clara para o meu aluno? Quando eu entrei em sala de aula, eu comecei dando Telejornalismo. Eu saí da TV e fui dar aula de Telejornalismo e eu ficava o tempo inteiro pensando: “Meu Deus, que processo é esse em que eu preciso ensinar algo que, pra mim, já é tão claro e qual é o método?” (Kátia concordou). Então não sei se a licenciatura, de fato, me traria mais conhecimento, mas, talvez, me trouxesse uma calma. E lembrando o que a Lúcia falou, como nós trabalhamos muito essa questão prática, pra levar pra sala de aula, a gente aprende com a roda girando, né? Se a gente for falar aí no período da pandemia, lecionando Produção de Programas Televisivos, como eu faço gravação de cabeças com os meus alunos? E aí a gente vai adequar. Faço uma ligação pelo WhatsApp e vamos treinar: “Agora você fala assim, assim não, movimento de corpo, o que vai aparecer?” Então a gente vai aprendendo tomando porrada mesmo, né? Se a gente vai acertar ou não, a gente não sabe, mas é uma tentativa. Talvez eu ache que não precisasse ser realmente uma licenciatura, mas que a gente tivesse um direcionamento. E aí depende muito: uns vão lidar com mais facilidade com questões mais práticas, outros mais facilmente com as questões teóricas – vai muito do perfil também. Mas, por mais que eu lide melhor com a parte prática, ainda assim eu ficava me questionando.

Eduardo: Eu sinto menos falta, na minha formação como professor, de questões técnicas. E muito mais de uma formação como educador, dessa capacidade de entender o papel como pessoas que acolhem outras pessoas e, com isso, precisam acolher suas diferenças também – ao mesmo tempo sem negar as

nossas diferenças. Nós temos uma potência imensa nesses estudos no Brasil – não preciso nem falar de Paulo Freire aqui, né? Os ecos de Paulo Freire são audíveis nesta minha fala. Eu acho que a gente tem uma potência imensa no pensamento brasileiro sobre educação, tanto de Paulo Freire quando na pedagogia Griô, nos modos de repassar conhecimento das matas, das histórias, das ervas. Mil modos de fazer a educação acontecer, que vão muito além do modelo que não é nosso, que não diz respeito à nossa realidade e que não vai ser colocado em prática aqui. O modelo colonial europeu, que vem sendo trazido há tantos séculos, e outros modelos coloniais também, da parte norte do planeta, que vêm se impondo aqui, junto com a tendência neoliberal. Esses modos de fazer educação parece que vêm sendo colocados como uma solução pra gente. E eu não acredito nisso. Eu sinto falta de uma formação que nos coloque nesse lugar de potência dos nossos modos, das nossas pedagogias, das nossas epistemologias da parte sul do planeta.

Kátia: Perfeito, Eduardo.

Clarisse: Muito bom.

Gente, muito obrigada! Não tenho como agradecer a cada um e a cada uma de vocês. Obrigada mesmo, viu? Obrigada pela disponibilidade!